

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les spécificités de l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social des élèves issus de l'immigration dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire

Par

Majorie Leblanc

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre ès arts (M.A.)

Maitrise en sciences de l'éducation

Décembre 2019

© Majorie Leblanc, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les spécificités de l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social des élèves issus de l'immigration dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire

Majorie Leblanc

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

<hr/> Anne Lessard	Directrice de recherche
<hr/> Sylvain Bourdon	Codirecteur de recherche
<hr/> Patricia Dionne	Autre membre du jury
<hr/> François Larose	Autre membre du jury

Mémoire accepté le vendredi 13 décembre 2019.

## SOMMAIRE

Dans un contexte de croissance de la population québécoise née à l'étranger, le réseau scolaire de la province connaît une augmentation de la proportion d'élèves issus de l'immigration. Malgré la mise en place de politiques en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, ces élèves sont proportionnellement plus nombreux que les autres élèves à accuser un retard scolaire. Plus encore, elles et ils présentent des caractéristiques sociodémographiques et scolaires permettant de les considérer comme étant un groupe à risque relativement élevé d'échec scolaire. Cette situation représente cependant un enjeu pour l'ensemble des individus du Québec, puisqu'en plus d'augmenter le développement de problèmes d'ordre social, l'échec scolaire est un élément prédictif de difficultés professionnelles. La question générale qui guide cette recherche descriptive est donc la suivante : comment favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, et particulièrement de ceux qui sont considérés à risque d'échec scolaire?

Au terme d'une recension des écrits, deux dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration ont été retenues, soit l'acculturation et le capital social. Des approches, programmes et actions favorisant la réussite scolaire et prenant place en périphérie de la classe ont aussi été retenus. Des difficultés existent cependant concernant l'approche communautaire, les programmes offerts par les organismes communautaires, la programmation ouverte et l'accompagnement scolaire dans un contexte d'interaction avec les élèves issus de l'immigration. Il s'agit plus spécifiquement du peu de programmes offerts par les organismes communautaires qui leur sont explicitement destinés, du flou sémantique au sujet de leur accompagnement scolaire et du manque de connaissances quant aux effets d'une programmation ouverte sur leur adaptation scolaire et sociale. L'objectif général de cette recherche est donc de relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire. Trois objectifs spécifiques sous-tendent cet objectif général, soit a) relever ce qui dans l'accompagnement

scolaire vise à favoriser l'acculturation, b) relever ce qui dans l'accompagnement scolaire vise à développer le capital social, c) relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire.

Pour répondre aux trois objectifs spécifiques, une méthodologie qualitative a été privilégiée, un programme offrant un accompagnement scolaire dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire a été retenu comme terrain de recherche et une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012) de données issues d'une recherche source a été réalisée. Plus spécifiquement, ces données correspondent aux notes professionnelles d'intervenantes et d'intervenants communautaires (n=8) consignées au sein de journaux de bord qu'elles et qu'ils rédigent pour chaque élève inscrit au programme (n=99). De nature variée, ces notes professionnelles peuvent toucher tant les aspects scolaires, familiaux, sociaux que médicaux de la vie de l'élève.

Au regard de l'acculturation, les résultats suggèrent que bien qu'il soit marginal, l'accompagnement scolaire offert par des intervenantes et des intervenants communautaires touche plus les membres de la famille des élèves que les élèves eux-mêmes, cible l'intégration comme stratégie d'acculturation et permet une meilleure compréhension de la culture d'un autre groupe. Au regard du capital social, les résultats suggèrent que l'accompagnement scolaire offert par des intervenantes et des intervenants communautaires permet de favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève, mais aussi de pallier les difficultés dans ses relations et de faire certaines démarches à sa place. Selon le type d'accompagnement scolaire privilégié, le capital social est alors plus ou moins développé, plus ou moins productif. Qu'il soit question de l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation ou de celui visant à développer le capital social, les résultats indiquent qu'il n'existe pas de traitement spécifique aux élèves issus de l'immigration dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire. Lors d'une recherche ultérieure, il serait pertinent de vérifier si une connaissance accrue des défis et des enjeux liés à l'immigration permettrait aux intervenantes et aux intervenants d'anticiper davantage les besoins des élèves issus de l'immigration quant à l'acculturation et au capital social.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>3</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>12</b>
<b>PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>14</b>
1. LE CONTEXTE DU PROBLÈME DE RECHERCHE .....	14
1.1 La population canadienne née à l'étranger .....	16
1.2 La population québécoise née à l'étranger .....	16
1.3 La régionalisation de l'immigration au Québec .....	18
1.4 Les élèves issus de l'immigration au Québec .....	20
1.4.1 Les politiques québécoises en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle .....	21
1.4.2 Le retard scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec .....	23
1.4.3 L'échec scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec .....	25
1.5 La question générale de recherche .....	28
2. LA RECENSION DES ÉCRITS .....	28
2.1 La méthodologie de la recension des écrits .....	28
2.2 Les dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration .....	30
2.2.1 Le parcours migratoire .....	30
2.2.2 Le processus d'acculturation .....	32
2.2.3 L'apprentissage d'une nouvelle langue .....	34
2.2.4 Le capital social .....	36
2.3 Les approches, programmes et actions favorisant la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration .....	40
2.3.1 Les approches, programmes et actions proposés en périphérie de la classe par des intervenantes et des intervenants communautaires .....	41
2.3.2 L'approche communautaire .....	42
2.3.3 Les programmes proposés par les organismes communautaires .....	43
2.3.4 La programmation ouverte .....	45
2.3.5 L'accompagnement scolaire .....	48
3. LA SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE .....	49
4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	51
<b>DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>52</b>

1.	L'ACCOMPAGNEMENT .....	52
1.1	La sémantique du terme accompagnement.....	53
1.2	Les formes d'accompagnement .....	55
1.2.1	L'accompagnement comme élément fédérateur de pratiques .....	56
1.2.2	L'accompagnement comme pratique relevant de l'étayage .....	58
1.3	L'utilisation professionnelle du terme accompagnement .....	60
1.4	L'accompagnement scolaire .....	62
1.5	Les dispositifs d'accompagnement scolaire .....	63
2.	LE PROCESSUS D'ACCULTURATION .....	65
2.1	Les stratégies d'acculturation .....	65
2.2	Les conséquences psychologiques du processus d'acculturation.....	67
2.3	Le processus d'acculturation et l'acquisition de la culture scolaire .....	69
3.	LE CAPITAL SOCIAL .....	71
4.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE .....	73

### **TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE..... 74**

1.	LE PROGRAMME ACCÈS 5 COMME TERRAIN DE RECHERCHE .....	74
2.	LA RECHERCHE SOURCE.....	76
3.	LES DONNÉES RETENUES.....	78
3.1	La description des données retenues .....	79
3.2	La méthode d'analyse des données retenues .....	82
3.2.1	L'analyse thématique .....	82
3.2.2	Les référents interprétatifs.....	83
3.2.3	Les choix techniques préalables à l'analyse des données .....	84
3.2.4	Le déroulement de l'analyse des données .....	85
4.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	87
5.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	89

### **QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS ..... 91**

1.	L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET L'ACCULTURATION .....	91
1.1	L'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève.....	92
1.2	L'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'un membre de la famille d'une ou d'un élève .....	94
2.	L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LE CAPITAL SOCIAL .....	97
2.1	L'accompagnement scolaire visant à pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève .....	99
2.2	L'accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève .....	103

2.3 L'accompagnement scolaire visant à favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou un élève.....	107
2.4 L'actualisation de l'intervention et la nature du lien.....	109
3. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION.....	113
3.1 L'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et les élèves issus de l'immigration .....	113
3.2 L'accompagnement scolaire visant à développer le capital social et les élèves issus de l'immigration .....	115
<b>CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION.....</b>	<b>118</b>
1. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET L'ACCULTURATION .....	118
2. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LE CAPITAL SOCIAL .....	122
3. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION.....	125
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>129</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>132</b>
<b>ANNEXE A .....</b>	<b>140</b>
<b>ANNEXE B.....</b>	<b>146</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Continent d’origine des élèves issus de l’immigration (première génération) ou celui de leurs parents (deuxième génération) .....	81
Tableau 2 – Nombre de références associé aux types et sous-types d’accompagnement scolaire visant à favoriser l’acculturation .....	92
Tableau 3 – Nombre de références associé aux types et sous-types d’accompagnement scolaire visant à développer le capital social .....	98
Tableau 4 – Nombre de références associé aux aspects de l’actualisation de l’intervention pour chacun des types sous-types de l’accompagnement scolaire visant à développer le capital social .....	110
Tableau 5 – Nombre de références associé aux contextes de la nature du lien pour chacun des types et sous-types de l’accompagnement scolaire visant à développer le capital social .....	112
Tableau 6 – Nombre de références associé aux différents statuts migratoires des élèves du programme Accès 5 et des membres de leur famille pour chacun des types et sous-types d’accompagnement scolaire visant à favoriser l’acculturation ..	114
Tableau 7 – Nombre de références associé aux différents statuts migratoires des élèves du programme Accès 5 pour chacun des types et sous-types d’accompagnement scolaire visant à développer le capital social .....	116



## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 – La nébuleuse des pratiques d’accompagnement (Paul, 2004) .....	57
Figure 2 – Stratégies d’acculturation (Berry, 1997) .....	66

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CSRS	Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
ENM	Enquête nationale auprès des ménages
LDDS	Logiciel de dépistage du décrochage scolaire
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
RMR	Région métropolitaine de recensement

## REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait certainement pas été possible sans le précieux soutien de nombreuses personnes. Je remercie d'abord Madame Anne Lessard et Monsieur Sylvain Bourdon qui n'ont pas hésité à placer en moi leur confiance. Dès le début de notre collaboration, cette professeure et ce professeur d'exception ont partagé mon enthousiasme pour l'accompagnement scolaire des élèves issus de l'immigration tout en m'indiquant avec justesse et doigté la voie à suivre afin de mener à terme cette recherche. Ce fut un réel privilège de bénéficier de leur expertise et de travailler à leurs côtés.

Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour l'octroi de la bourse d'études supérieures Joseph-Armand-Bombardier. Cet apport financier a assurément facilité mon parcours aux études supérieures, en plus d'y ajouter une plus-value.

Je remercie mes parents pour leur bienveillance et leur dévouement. Ils ont cru en mon potentiel, soutenu mes choix et balisé la voie de la réussite scolaire. Je leur suis particulièrement reconnaissante de m'avoir épaulée lorsque des obstacles se dressaient devant moi et, par la même occasion, de m'avoir enseigné la persévérance.

Je remercie mon conjoint pour son amour, sa confiance et sa sollicitude. Sa présence à mes côtés a représenté une source inestimable d'encouragement et de réconfort. Je sais maintenant que nous sommes capables de relever tous les défis et de nous relever de tout.

Je remercie ma fille pour la douceur et la gaieté qu'elle a insufflées à mon quotidien. Arrivée telle une bouffée d'air frais au milieu de mon parcours aux études supérieures, elle est devenue ma source de bonheur et d'émerveillement.

Je remercie enfin celle qui, par son bref passage, m'a montré la voie de l'amour inconditionnel et de la résilience.

## INTRODUCTION

Dans un contexte démographique marqué par la croissance de la population québécoise née à l'étranger, le réseau scolaire de la province connaît une augmentation de la proportion d'élèves issus de l'immigration. Bien que de nombreuses politiques en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle aient vu le jour au cours des dernières années, les élèves issus de l'immigration sont proportionnellement plus nombreux que les autres élèves à accuser un retard scolaire (Gouvernement du Québec, 2006). Plus encore, bien que constituant un groupe hétérogène, ces élèves présentent globalement plusieurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires qui pourraient conduire à les considérer comme un groupe à risque relativement élevé d'échec scolaire (Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013).

Ce mémoire s'inscrit donc dans un contexte où l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration constitue un enjeu pour l'ensemble des individus du Québec, puisqu'en plus d'augmenter le développement de problèmes d'ordre social, il est un élément prédictif de difficultés professionnelles (Motti-Stefanidi et Masten, 2013). Il existe certes plusieurs approches, programmes et actions pouvant être mis de l'avant afin de favoriser la réussite scolaire de ces élèves, mais ce mémoire se concentre uniquement sur ce qui est fait en périphérie de la classe par des intervenantes et des intervenants communautaires provenant de divers horizons, et ce, au regard de dimensions ciblées de l'adaptation scolaire et sociale. Par conséquent, il tend à relever les spécificités de l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social des élèves issus de l'immigration dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire.

Le premier chapitre de ce mémoire présente le contexte du problème de recherche, les résultats de la recension des écrits, la synthèse de la problématique ainsi que l'objectif général de recherche. Le deuxième chapitre met en lumière les éléments constitutifs du cadre conceptuel, à savoir l'accompagnement, le processus d'acculturation et le capital social, et

se clôture par l'identification des objectifs spécifiques de recherche. Le troisième chapitre aborde les éléments méthodologiques permettant de mener à terme une recherche descriptive réalisée selon une méthode qualitative, précise les considérations éthiques et expose les limites de la recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus quant aux interactions entre l'accompagnement scolaire, l'acculturation, le capital social et le statut migratoire. Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion des résultats au regard des concepts proposés au sein du cadre conceptuel et des conclusions d'études abordées au sein de ce mémoire.

## **PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre comporte quatre visées. Premièrement, il vise à mettre en contexte le problème de recherche. Il s'agit alors de poser un regard sur l'ensemble des circonstances pertinentes dans lesquelles s'insère l'objet de recherche (Fortin, 2006). Construit progressivement, ce contexte donne à l'objet de recherche son sens à travers la confrontation, la comparaison, l'évaluation ou la mise en perspective (Paillé et Mucchielli, 2012).

Deuxièmement, ce chapitre vise à présenter une recension des écrits concernant l'objet de recherche. Il s'agit plus spécifiquement de rendre compte des savoirs théoriques et empiriques le concernant, tout en précisant la contribution éventuelle qu'il est possible d'apporter à leur avancement (Fortin, 2010).

Troisièmement, ce chapitre vise à établir une synthèse de la problématique, tout en y incluant la pertinence sociale et scientifique de la recherche. L'objectif est alors d'identifier clairement le problème de recherche, à savoir l'écart conscient que l'auteur de ce mémoire veut combler entre ce qui est connu, jugé insatisfaisant, et ce qui devrait être connu, jugé désirable (Chevrier, 2009).

Enfin, ce chapitre vise à identifier l'objectif général de recherche. Tout en spécifiant les éléments clés de la recherche, ce dernier a pour rôle d'orienter le contenu des autres chapitres de ce mémoire et, par conséquent, le déroulement de la recherche.

### **1. LE CONTEXTE DU PROBLÈME DE RECHERCHE**

L'immigration joue un rôle important dans la croissance de la population canadienne et québécoise, notamment dans le contexte où le nombre d'enfants qui naissent ne suffit pas à inverser significativement la courbe démographique (Gouvernement du Québec, 2006).

Entre 2011 et 2016, le taux d'accroissement naturel<sup>1</sup> au Canada était effectivement de 0,34 % alors que le taux d'accroissement migratoire<sup>2</sup> était de 0,66 % (Statistique Canada, 2016). Bien que la population née à l'étranger se concentre majoritairement dans les grandes villes, des politiques de régionalisation de l'immigration ont permis une nouvelle répartition de cette population à l'échelle nationale et provinciale.

En raison de cette importante croissance de la population née à l'étranger, la proportion d'élèves issus de l'immigration ne cesse d'augmenter dans le réseau scolaire québécois, ce qui a incité le Gouvernement du Québec à mettre en place de nombreuses politiques en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle au cours des dernières années. Les élèves issus de l'immigration demeurent néanmoins proportionnellement plus nombreux que les autres élèves à accuser un retard scolaire (Gouvernement du Québec, 2006). Plus encore, ils peuvent être considérés comme étant à risque relativement élevé d'échec scolaire en raison de leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires (Mc Andrew *et al.*, 2013).

Les principaux éléments qui caractérisent le contexte dans lequel s'insère l'objet de recherche sont donc la croissance de la population canadienne ou québécoise née à l'étranger, la régionalisation de l'immigration, les politiques québécoises en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle ainsi que le retard ou l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration fréquentant une école du réseau scolaire québécois. Au terme de l'explicitation de ces éléments, la question générale de recherche clôturera le contexte du problème de recherche.

---

<sup>1</sup> Selon statistique Canada (2016), le taux d'accroissement naturel est la modification de la taille d'une population en raison de la différence entre le nombre de naissances et le nombre de décès au cours d'une période donnée.

<sup>2</sup> Selon statistique Canada (2016), le taux d'accroissement migratoire est la modification de la taille d'une population en raison de l'écart entre le nombre d'immigrants qui s'installent dans une zone géographique et le nombre d'émigrants qui quittent cette même zone au cours d'une période donnée.

## **1.1 La population canadienne née à l'étranger**

Selon les données du Recensement réalisé en 2016 par Statistique Canada, la population canadienne née à l'étranger<sup>3</sup> compte 7 540 830 personnes. Ces personnes représentent 21,9 % de la population canadienne totale, soit 1,3 % de plus qu'au moment de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) réalisée en 2011. Entre 2011 et 2016, c'est 1 212 075 personnes nées à l'étranger qui se sont établies au Canada. Ces personnes représentent 16,1 % de la population canadienne née à l'étranger et 3,5 % de la population canadienne totale (Statistique Canada, 2017).

La répartition de la population canadienne née à l'étranger n'est pas uniforme à l'échelle du pays. Cette population est effectivement plus susceptible de vivre dans les grands centres urbains que la population née au Canada. Selon les données du Recensement de 2016, 91,1 % de la population canadienne née à l'étranger réside dans l'une des régions métropolitaines de recensement (RMR) du pays. Les trois RMR les plus peuplées du pays, soit Toronto, Vancouver et Montréal, représentent les lieux de résidence de 61,4 % de la population canadienne née à l'étranger, alors qu'elles représentent les lieux de résidence de seulement 35,7 % de la population canadienne totale (Statistique Canada, 2017).

## **1.2 La population québécoise née à l'étranger**

La croissance de la population canadienne née à l'étranger a certainement des incidences au Québec. Selon les données du Recensement de 2016, la population québécoise née à l'étranger compte 1 091 175 personnes. Entre l'ENM de 2011 et le Recensement de 2016, cette population s'est accrue de 11,9 % alors que la population québécoise totale s'est accrue de 3,3 %. Conséquemment, le poids relatif des personnes nées à l'étranger dans la

---

<sup>3</sup> La population née à l'étranger, également appelée population immigrante, désigne dans le Recensement de 2016 les personnes qui sont, ou qui ont déjà été, considérées comme immigrantes reçues ou résidentes permanentes au Canada. Il s'agit par conséquent des personnes à qui les autorités de l'immigration ont accordé le droit de résider au Canada en permanence. Les personnes ayant obtenu la citoyenneté canadienne par naturalisation sont comprises dans ce groupe.



population québécoise totale est passé de 12,6 % lors de l'ENM de 2011 à 13,7 % lors du Recensement de 2016.

Dès 1990, le Gouvernement du Québec publiait un énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration afin de faire face à la croissance de la population québécoise née à l'étranger. En ce qui concerne le volet lié à l'immigration, deux orientations étaient préconisées au sein de cet énoncé, soit a) une sélection des personnes immigrantes contribuant au développement d'une société francophone et d'une économie prospère dans le respect des valeurs québécoises de réunification familiale et de solidarité internationale, b) une hausse graduelle des niveaux d'immigration en fonction des besoins et de la capacité d'accueil du Québec. En ce qui a trait au volet lié à l'intégration, trois orientations étaient privilégiées, soit a) un développement des services d'apprentissage du français et une promotion de son usage auprès des personnes immigrantes et des Québécoises et des Québécois des communautés culturelles, b) un soutien accru à l'ouverture de la société d'accueil et une pleine participation des personnes immigrantes et des Québécoises et des Québécois des communautés culturelles à la vie économique, sociale, culturelle et institutionnelle du Québec, c) une proposition d'interventions visant le développement de relations intercommunautaires harmonieuses entre les Québécoises et les Québécois de toutes origines.

Par le biais de cette dernière orientation, le Gouvernement du Québec (1990) comptait favoriser la régionalisation de l'immigration dans une perspective de développement régional. Selon Simard (1996), cet objectif stratégique constitue le premier engagement officiel de l'État en faveur d'une répartition spatiale plus équilibrée de l'immigration. L'auteure évoque toutefois la complexité de la question de la régionalisation de l'immigration, compte tenu de la liberté de circuler et des disparités dans la capacité d'accueil des régions du Québec.

### 1.3 La régionalisation de l'immigration au Québec

Vers la fin de la décennie 1980, le Gouvernement du Québec affirme vouloir mettre de l'avant des mesures permettant une distribution spatiale plus équilibrée de l'immigration sur le territoire de la province (Simard, 1996). Déjà en 1990, l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration indique que la forte concentration de la population née à l'étranger sur le territoire de la région métropolitaine de Montréal prive les autres régions du Québec de l'apport économique, démographique et socioculturel de l'immigration. Plus encore, l'absence d'une répartition régionale réellement équilibrée de la population née à l'étranger « fait porter aux seuls Montréalais et à leurs institutions la responsabilité d'intégrer les nouveaux arrivants, à laquelle les Québécois de toutes les régions devraient être appelés à contribuer » (Gouvernement du Québec, 1990, p. 73). Ce déséquilibre est toutefois susceptible de créer à plus long terme un hiatus important entre la région métropolitaine de Montréal et le reste de la province. Pour Simard (1996), il s'agit du dualisme de la société québécoise qui situe la région métropolitaine de Montréal multiethnique et pluriculturelle par rapport au reste de la province fortement homogène.

Près de trois décennies après la publication de l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, la répartition de la population québécoise née à l'étranger est encore loin d'être uniforme à travers la province. Selon les données du Recensement de 2016, 95,1 % de cette population réside dans l'une des RMR de la province (Gatineau, Montréal, Québec, Saguenay, Sherbrooke ou Trois-Rivières), alors que 70,7 % de la population québécoise totale y réside. Il est toutefois important de noter qu'une forte proportion de la population québécoise née à l'étranger persiste invariablement dans la RMR de Montréal. Plus spécifiquement, 85,8 % de cette population y réside, alors que cette proportion s'établit à 50,3 % pour la population québécoise totale.

L'écart important entre la région métropolitaine de Montréal et les autres régions du Québec, notamment dans le nombre de personnes immigrantes accueillies, oblige le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion à reconsidérer la régionalisation

de l'immigration dans le cadre de son plan stratégique 2016-2021 (Gouvernement du Québec, 2017). Il y reconnaît que l'immigration peut apporter une partie des réponses aux défis économiques et démographiques posés par le dépeuplement de certaines régions. Pour marquer davantage son engagement, il énonce l'objectif de renforcer l'engagement des collectivités dans leurs interventions visant la participation, en français, des personnes immigrantes et des minorités ethnoculturelles. Pour atteindre cet objectif, il propose d'accroître la proportion des personnes immigrantes qui s'établissent hors de la région métropolitaine de Montréal au moment de leur admission.

La région de l'Estrie représente un pôle d'attraction des personnes immigrantes priorisé par le Gouvernement du Québec. À Sherbrooke, bien que l'immigration ne constitue pas un phénomène récent, elle s'est néanmoins accentuée au cours des dernières années. La population née à l'étranger résidant au sein de la RMR de Sherbrooke correspondait effectivement à 6,2 % de la population totale lors de l'ENM de 2011, alors que cette proportion était fixée à 7,1 % lors du recensement de 2016. Cet accroissement a certes modifié la composition de la population de la ville, en plus d'avoir influencé la mise en place d'actions municipales posées à l'égard de la population née à l'étranger. Il est toutefois à noter que de telles actions avaient été mises en place par le passé. Déjà en 2004, Sherbrooke devenait la première ville québécoise à se doter d'une politique d'accueil et d'intégration des personnes immigrantes. Cette politique était le résultat d'une période de consultation et de concertation s'échelonnant sur de nombreux mois et faisant appel à plusieurs actrices et acteurs locaux responsables de l'accueil et de l'intégration des personnes immigrantes (Vatz Laaroussi, Quimper et Drainville, 2006). En ce qui concerne plus spécifiquement la composition de la population née à l'étranger résidant à Sherbrooke, Froelich Cim et Lenoir (2013) rappellent notamment que cette population est relativement jeune. En effet, 27,6 % de cette population a moins de 24 ans, comparativement à 15,8 % pour l'ensemble de la population immigrante du Québec (Gouvernement du Québec, 2014c). Conséquemment, les écoles de la ville doivent conjuguer avec une augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration.

## 1.4 Les élèves issus de l'immigration au Québec

La croissance de la population québécoise née à l'étranger, « combinée à la baisse du taux de natalité, amène une augmentation constante de la proportion d'élèves issus de l'immigration dans le réseau scolaire » (Gouvernement du Québec, 2014*a*, p. 1). Alors que les élèves issus de l'immigration comptaient pour 13,7 % de l'ensemble des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire en 1994-1995, cette proportion a grimpé à 23,7 % en 2011-2012 (Gouvernement du Québec, 2014*d*). Ces élèves représentent ainsi près du quart de l'ensemble des élèves du Québec et leur présence à l'extérieur de l'île de Montréal est de plus en plus marquée (Gouvernement du Québec, 2014*a*).

Un élève issu de l'immigration est un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), mais dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada, ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 3)

En 2011-2012, c'est exactement 9,2 % de l'effectif scolaire total de la province qui était de première génération alors que 14,5 % était de deuxième génération (Gouvernement du Québec, 2014*d*). Dans le cadre d'une étude sur le lien entre la famille et les trajectoires de réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration à Montréal et à Sherbrooke, Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou (2008) concluent des écrits scientifiques qu'il est important de distinguer la pluralité des situations dans la définition d'une ou d'un élève issu de l'immigration. Selon les auteures de l'étude, il est par exemple possible qu'une ou qu'un élève de deuxième génération puisse vivre une socialisation familiale marquée par la culture d'origine de manière plus significative que ne l'est la socialisation d'une ou d'un élève de première génération.

Selon un portrait statistique produit par le Gouvernement du Québec (2014*d*), le pays d'origine des élèves issus de l'immigration inscrits au 30 septembre 2011 (première génération) ou celui de leurs parents (deuxième génération) était situé à 21,2 % en Europe, à 30,4 % en Amérique, à 27,7 % en Asie, à 20,5 % en Afrique et à 0,2 % en Océanie. Devant

un effectif scolaire québécois de plus en plus diversifié sur le plan ethnoculturel, Kanouté évoque, lors d'un entretien mené par Brouillette en 2010, qu'on ne peut plus continuer à penser l'école comme une institution au service d'une société homogène. Dans la définition des politiques éducatives québécoises, il faut alors « que la diversité soit présente en qualité, tant dans la définition du mandat de l'école que dans le curriculum » (*Ibid.*, p. 24).

#### *1.4.1 Les politiques québécoises en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*

En réponse à une croissance de la proportion d'élèves issus de l'immigration dans le réseau scolaire, le Gouvernement du Québec a mis en place une série de politiques d'intégration scolaire et d'éducation interculturelles à travers le temps. Déjà au lendemain de l'adoption de la Charte de la langue française (1977), l'Assemblée nationale est résolue à faire du français la langue officielle de l'enseignement. N'étant pas préparées à recevoir un effectif scolaire reflétant la diversité culturelle et religieuse de la province, les écoles francophones rencontrent alors d'importants enjeux touchant l'insertion socioscolaire des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et Proulx, 2000).

Dès le début des années 1980, certains signes laissaient croire que le milieu scolaire québécois commençait à prendre conscience de la nécessité d'une prise en compte de la diversité culturelle et religieuse intégrée à son fonctionnement institutionnel. Cette évolution s'est concrétisée par l'inclusion des minorités culturelles à la liste des groupes cibles de la grille d'approbation du matériel didactique du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), ainsi que par l'adaptation, dans diverses commissions scolaires, des services d'agent de liaison, autrefois ciblés vers les parents des milieux défavorisés, à la réalité nouvelle des parents d'origine immigrée. (Mc Andrew, 2001, p. 110)

Il faut toutefois attendre la publication en 1985 d'un rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, le rapport Chancy, pour assister aux débuts d'une approche plus systématique de l'adaptation de l'école au pluralisme (Fortin, 2008). Le comité à l'origine de ce rapport avait pour mandat de recommander des mesures qui assurent le maintien et le développement des communautés culturelles, en plus de favoriser leur

intégration au sein de la société québécoise (Gouvernement du Québec, 1985). Faisant le point sur la documentation scientifique et de vulgarisation traitant des rapports entre l'école québécoise et les familles issues de l'immigration, Lenoir, Lenoir, Pudelko et Steinbach (2008) concluent des écrits scientifiques que ce rapport prônait la mise en œuvre de liens plus étroits avec les familles et les communautés culturelles dans une perspective d'intégration psychosociale.

En 1998, le Gouvernement du Québec met en place une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Cette dernière permet de mettre en évidence trois principes d'action sur lesquels doit s'appuyer le système scolaire québécois pour conjuguer avec la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la population qu'il dessert. Le premier principe, l'égalité des chances, exige que tous les établissements d'enseignement offrent des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques. Le deuxième principe, la maîtrise du français comme langue commune de la vie publique, doit être appliqué par tous les établissements d'enseignement au profit de l'ensemble de leurs élèves. Le troisième principe, l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste, vise principalement à susciter l'adhésion de tous aux valeurs communes, dont l'ouverture à la diversité.

Au-delà de ces principes d'action, cette politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle propose des orientations précises qui couvrent de nombreux champs d'intervention, soit a) la prise en charge de l'intégration des élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec, b) la réussite des élèves en difficulté d'intégration scolaire, c) la collaboration entre l'établissement d'enseignement, la famille et la communauté, d) l'apprentissage continu de la langue publique commune qu'est le français et la valorisation de cette langue en tant que véhicule de culture, e) l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans l'ensemble des programmes d'études et dans la vie scolaire, f) la formation initiale et continue du personnel scolaire en matière d'éducation interculturelle et d'intervention en contexte pluriethnique, g) la représentation de la diversité ethnoculturelle parmi ce personnel (Gouvernement du Québec, 1998).

Parallèlement à ces orientations, le Gouvernement du Québec ne propose pas de mesures précises ni de stratégies particulières d'intervention. Au contraire, il stipule que ces orientations représentent des voies permettant « aux établissements de déterminer eux-mêmes les meilleures actions à mener pour effectuer les mises en œuvre, les consolidations ou les adaptations nécessaires » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 18). Par conséquent, aucun cadre global d'analyse de la réussite de ces élèves et des facteurs qui l'influencent n'est proposé, ce qui limite l'identification de pistes d'intervention à privilégier (Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2011). Il s'avère cependant que les élèves issus de l'immigration sont proportionnellement plus nombreux que les autres élèves à accuser un retard scolaire (Gouvernement du Québec, 2006).

#### *1.4.2 Le retard scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec*

Selon le Gouvernement du Québec (2006), le retard scolaire se détermine en fonction de « l'âge normal (l'âge qu'un enfant aurait s'il suivait le parcours scolaire sans redoubler) au 30 septembre de l'année scolaire analysée et selon l'ordre d'enseignement et la classe » (p. 37). Les élèves dont l'âge est inférieur ou égal à l'âge normal compte tenu de leur ordre d'enseignement et de leur classe sont considérés comme étant à l'heure, tandis que les élèves dont l'âge est supérieur à l'âge normal sont considérés comme étant en retard scolaire. Il est à noter que cette façon de déterminer le retard scolaire diffère légèrement de celle de Legendre (2005). Ce dernier définit en effet le retard scolaire comme étant une « situation de décalage dans les acquisitions se manifestant fréquemment par des résultats scolaires inférieurs à ceux normalement observés chez les autres élèves d'une même classe » (*Ibid.*, p. 1 192). Bien que les élèves soient comparés avec ceux de leur classe, l'accent est mis sur les résultats scolaires plutôt que sur l'âge des élèves. Entre les deux définitions, celle du Gouvernement du Québec (2006) prévaut dans le cadre de ce mémoire, puisque les données présentées ci-dessous proviennent majoritairement de sources gouvernementales.

Pour l'année scolaire 1994-1995, 27,4 % des élèves issus de l'immigration accusaient un retard scolaire par rapport au cheminement scolaire normal, alors que cette proportion

était évaluée à 21,6 % pour l'ensemble des élèves québécois. En 2003-2004, ces proportions ont diminué pour s'établir respectivement à 19,9 % et 16,7 % (Gouvernement du Québec, 2006)<sup>4</sup>. Bien que ces proportions tendent à s'amenuiser avec le temps, un écart persiste néanmoins entre les deux groupes peu importe l'ordre d'enseignement. En ce qui concerne plus spécifiquement l'ordre d'enseignement secondaire, une recherche sur le profil et le cheminement scolaire d'élèves issus de l'immigration ayant commencé leur secondaire dans le secteur francophone québécois en 1998 ou 1999 conclut que les élèves issus de l'immigration semblent progresser au sein du système scolaire québécois de manière similaire à celle des élèves non issus de l'immigration (Mc Andrew *et al.*, 2013).

En effet, on ne note pas de différence significative, du moins chez ceux qui ont intégré le système scolaire québécois au primaire et au début du secondaire, dans le taux de retard accumulé après deux ans chez ces élèves, qui touche environ un élève sur cinq, qu'il soit issu de l'immigration ou d'implantation plus ancienne. (*Ibid.*, p. 44)

Les auteures et les auteurs de cette recherche ajoutent cependant que le statut générationnel semble jouer un rôle important dans la dynamique du retard scolaire au secondaire, puisque les élèves de deuxième génération (18,4 %) accumulent moins de retard que les élèves de première génération (22 %) deux ans après leur entrée au secondaire. De son côté, le Gouvernement du Québec (2014a) affirme que « les élèves immigrants nés à l'extérieur du pays ne réussissent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires dans des proportions comparables aux autres élèves » (p. 4). Alors qu'environ 70 % de l'ensemble des élèves obtiennent leur diplôme sept ans après leur entrée au secondaire, seulement 48 % des élèves de première génération l'obtiennent dans le même horizon temporel (*Ibid.*).

Pour expliquer le retard chez certains élèves immigrants, disons qu'il est possible qu'ils aient déjà été dans cette situation avant même d'immigrer. Il se peut également que les élèves accusent un retard dès l'entrée dans le système scolaire québécois en raison de critères d'évaluation du niveau scolaire différents de ceux du pays d'origine. Il est aussi possible que certains élèves immigrants dont la

---

<sup>4</sup> Il n'y a pas pour le moment de données plus récentes fournies par le Gouvernement du Québec concernant le retard scolaire des élèves issus de l'immigration.



connaissance du français est limitée éprouvent davantage de difficultés scolaires et accusent du retard dans un système où l'enseignement est donné en français. (Gouvernement du Québec, 2006, p. 25)

Il est toutefois impossible de rassembler en un tout homogène les élèves de première génération. Mis à part l'expérience migratoire qui les unit et le défi que représente l'apprentissage simultané des codes sociaux et des contenus scolaires, ces derniers forment un groupe hétérogène dont la région de naissance et les expériences personnelles, familiales, culturelles, linguistiques ou scolaires sont extrêmement variées (Gouvernement du Québec, 2014a). Ces variations entraînent nécessairement des disparités en ce qui a trait au retard scolaire. Concernant plus particulièrement la région de naissance, le Gouvernement du Québec (2006) a ventilé les données relatives au retard scolaire pour l'année scolaire 2003-2004. Les résultats montrent que les élèves originaires de l'Amérique du Nord, de l'Europe occidentale, de l'Europe septentrionale et de l'Océanie affichent des taux de retard sous ou dans la moyenne par rapport aux autres élèves issus de l'immigration. Inversement, les élèves originaires de l'Amérique centrale, des Caraïbes, des Bermudes, de l'Afrique orientale, de l'Afrique centrale, de l'Asie occidentale, de l'Asie centrale, de l'Asie du Sud-Est et de l'Asie méridionale accusent un retard scolaire plus important. Une lecture croisée des résultats issus de la recherche de Mc Andrew *et al.* (2013) permet de dresser des conclusions similaires. Toutefois, plus les élèves arrivent tôt dans le système scolaire et bénéficient d'une plus longue période d'intégration, plus leurs chances de réussite augmentent. En ce qui concerne l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, une faible différence sépare effectivement les élèves immigrants qui arrivent au préscolaire ou au primaire des élèves nés au Canada (Gouvernement du Québec, 2014a). On peut cependant s'interroger sur ce qu'il en est des élèves issus de l'immigration qui se retrouvent en situation d'échec scolaire.

#### *1.4.3 L'échec scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec*

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), la notion d'échec scolaire devient centrale dans tout système social, lorsque la qualification scolaire devient une condition essentielle à la qualification sociale. Ce n'est d'ailleurs qu'au moment où le discours public

a misé sur le rôle indispensable de la scolarisation et de la formation dans le développement technologique et économique que le concept d'échec scolaire a fait son apparition.

Pour circonscrire la notion d'échec scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) a recours à la définition de Foulquié (1971) stipulant que l'échec scolaire est le « fait, pour un écolier ou un étudiant, de n'avoir pu, faute de succès suffisants, parvenir au terme du cycle d'études entrepris » (p. 143). Pour sa part, Legendre (2005) définit l'échec scolaire comme étant la « situation d'un élève qui n'atteint pas les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans lequel il évolue » (p. 470). Contrairement au retard scolaire, il n'est donc pas question d'une simple différence entre l'âge réel et celui attendu lorsque le parcours scolaire est suivi sans redoubler (Gouvernement du Québec, 2006) ou d'une situation de décalage dans les acquisitions chez les élèves d'une même classe (Legendre, 2005).

En ce qui concerne plus spécifiquement le cas des élèves issus de l'immigration, Kanouté et Lafortune (2011) s'y penchent dans le cadre d'une réflexion sur les enjeux de la réussite scolaire en contexte montréalais. À l'issue de cette réflexion basée sur une recension des écrits scientifiques, les auteures avancent que les enjeux propres aux élèves issus de l'immigration rejoignent ceux relatifs à l'ensemble des élèves, « tout en intégrant une spécificité liée à leur situation de minorité ou à certains défis concernant, par exemple, la connaissance du système scolaire ou la maîtrise de la langue d'enseignement » (*Ibid.*, p. 80). De leur côté, Mc Andrew *et al.* (2013) concluent que ce qui caractérise les élèves issus de l'immigration d'un point de vue sociodémographique et scolaire peut conduire à les considérer comme étant à risque relativement élevé d'échec scolaire. Ces élèves présentent effectivement un profil socioéconomique nettement moins favorable que celui des élèves non issus de l'immigration (troisième génération ou plus), une concentration dans des écoles de milieux défavorisés et une entrée souvent plus tardive au sein du système scolaire québécois, avec plus ou moins de retard accumulé. Le statut générationnel représente cependant un facteur important dans la dynamique de l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration.

Lorsqu'on considère les seuls taux d'obtention d'un diplôme secondaire, les élèves issus de l'immigration ont un profil moins favorable que ceux de troisième génération ou plus. Cependant, cette situation est, d'abord et avant tout, le fait des élèves nés à l'étranger, alors que leurs pairs nés au pays de parents immigrés présentent des indicateurs qui sont même plus favorables que ceux des élèves d'implantation plus ancienne. (*Ibid.*, p. 51)

Le statut générationnel n'est toutefois pas l'unique facteur en jeu dans la dynamique de l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration, puisqu'il existe également des variations dues à la région d'origine des élèves. Les résultats de Mc Andrew *et al.* (2013) montrent que les élèves originaires de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient, d'Europe de l'Est et d'Asie de l'Est se démarquent par leur taux d'échec scolaire inférieur ou équivalent à celui des élèves de troisième génération ou plus, alors que leurs pairs originaires d'Amérique latine et du Sud, des Antilles, de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud se démarquent quant à eux par leur taux plus élevé. En ce qui concerne plus spécifiquement les derniers élèves cités, les difficultés qu'ils rencontrent semblent étroitement liées à des caractéristiques de départ souvent moins favorables, que ce soit leur statut socioéconomique ou le profil des écoles qu'ils fréquentent.

Alors que la réussite scolaire demeure « un facteur essentiel de l'intégration et la participation dans l'école et dans la société des personnes issues de l'immigration et leur famille » (Steinbach et Lussier, 2013, p. 31), plusieurs conséquences peuvent être reliées à l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration. Motti-Stefanidi et Masten (2013) indiquent qu'en plus d'augmenter le développement de problèmes d'ordre social, l'échec scolaire est un élément prédictif de difficultés professionnelles. De plus, ces auteures ajoutent que les élèves vivant des échecs scolaires ne bénéficient pas du facteur de protection qu'est la réussite scolaire contre la dépendance aux allocations dispensées par l'État, les grossesses précoces et les comportements criminels.

## 1.5 La question générale de recherche

Prenant en considération le fait que la croissance de la population québécoise née à l'étranger amène une augmentation constante de la proportion d'élèves issus de l'immigration dans le réseau scolaire québécois, que ces élèves présentent plusieurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires permettant de les considérer comme étant un groupe à risque relativement élevé d'échec scolaire et que l'échec scolaire peut avoir de nombreuses conséquences sur leur développement personnel et professionnel, il semble important de s'intéresser à ces élèves. La question qui émerge du contexte du problème de recherche est donc la suivante : comment favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, et particulièrement de ceux qui sont considérés à risque d'échec scolaire?

## 2. LA RECENSION DES ÉCRITS

Afin de répondre à la question générale de recherche, il est nécessaire de procéder à une recension systématique des écrits permettant de relever tant les dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, que les approches, programmes et actions favorisant la réussite scolaire de ces mêmes élèves. Avant de présenter les résultats d'une telle recension des écrits, il est toutefois essentiel de préciser quels sont les éléments méthodologiques qui la sous-tendent.

### 2.1 La méthodologie de la recension des écrits

Comme l'indique Fortin (2010), une recension des écrits peut comporter deux phases, soit une recension initiale et une recension approfondie. En ce qui a trait à la recension initiale, il s'agit d'un examen des écrits sur le sujet de recherche permettant à une personne de déterminer si elle le conserve intact ou le modifie. Il est alors essentiel de placer la recherche dans « le contexte des connaissances actuelles, de rendre compte de ce qui est connu et de ce qui reste à découvrir sur le sujet et de déterminer le type de recherche pouvant contribuer le plus au savoir existant » (*Ibid.*, p. 135). Dans le cadre de cette première phase

de la recension des écrits, trois étapes ont été poursuivies pour les besoins du mémoire. Dans le cadre de la première étape, des bases de données francophones et anglophones ont été interrogées au regard de trois thèmes centraux que sont les élèves issus de l'immigration, l'accompagnement et la réussite scolaire. Au total, 564 écrits ont été répertoriés. Dans le cadre de la deuxième étape, un triage opéré à partir d'un survol des résumés et des sous-titres des écrits répertoriés a permis d'identifier 25 écrits pertinents. Ces derniers ont été intégrés au logiciel Mendeley afin de faciliter leur classement et permettre la mise au point de références bibliographiques. Dans le cadre de la troisième étape, les écrits ont été incorporés au logiciel de traitement de données qualitatives NVivo 11. Une fiche a alors été élaborée afin de permettre leur encodage en fonction de rubriques aussi diverses que le cadre théorique, la méthodologie, les résultats et les limites de la recherche. À la suite de cet encodage, la rédaction d'une fiche de lecture a permis une meilleure appropriation des thèmes abordés au sein des écrits.

En ce qui concerne plus particulièrement la deuxième phase de la recension des écrits, celle-ci permet de « faire le point sur certains aspects du sujet de recherche, d'analyser la démarche de l'auteur et de s'assurer de bien cerner la question » (*Ibid.*, p. 151). Pour y parvenir, une analyse des références bibliographiques proposées au sein des écrits retenus lors de la première phase de la recension des écrits a été réalisée. De plus, des recherches au sein de bases de données francophones et anglophones ont été conduites au sujet de nouveaux thèmes, mais celles-ci se sont avérées plus précises que les précédentes et supportées par une méthodologie moins imposante. Conséquemment, bien que les nouveaux écrits répertoriés aient fait l'objet d'un triage similaire à celui de la première phase de la recension des écrits et qu'ils aient été intégrés au logiciel Mendeley, ces derniers n'ont pas été incorporés au logiciel de traitement de données qualitatives NVivo 11. L'accent a ainsi été mis sur la délimitation et la définition du problème de recherche ainsi que sur la reconnaissance des concepts en jeu, des relations qui les unissent et des méthodes employées pour les étudier.

Bien qu'elles consistent toutes deux à sonder les écrits se rapportant au sujet de recherche, il apparaît clair que ces deux phases de la recension des écrits ont des buts forts

différents. Conséquemment, elles ont bénéficié de méthodes distinctes qui sont explicitées à l'annexe A. Il importe maintenant de présenter les résultats de cette recension des écrits, que ce soit à l'égard des dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration ou des approches, programmes et actions favorisant la réussite scolaire de ces mêmes élèves.

## **2.2 Les dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration**

Au terme de la recension des écrits, il a été possible de dégager quatre principales dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration. Plus précisément, il s'agit du parcours migratoire, du processus d'acculturation, de l'apprentissage d'une nouvelle langue et du capital social.

### *2.2.1 Le parcours migratoire*

Pour expliquer comment les caractéristiques du pays d'origine influencent les résultats scolaires d'élèves issus de l'immigration, Levels, Dronkers et Kraaykamp (2008) se sont basés sur les données de l'enquête PISA 2003. Plus spécifiquement, ils ont analysé les résultats en mathématiques de 7 403 élèves originaires de 35 pays et ayant immigré dans 13 pays occidentaux. En ce qui concerne les caractéristiques économiques, les auteurs ont montré que le niveau de développement économique du pays d'origine peut influencer négativement les résultats scolaires. Toutes choses étant égales par ailleurs, l'analyse des données indique effectivement que les élèves originaires de pays présentant un haut niveau de développement économique réussissent moins bien que les élèves originaires de pays présentant un bas niveau de développement économique. Selon les auteurs, cette différence étonnante peut être attribuable au fait que les adultes qui quittent leur pays d'origine pour des raisons économiques sont plus enclins à atteindre leurs objectifs économiques, en plus d'inciter leurs enfants à réussir sur le plan scolaire. En ce qui concerne les caractéristiques politiques, Levels *et al.* (2008) ont montré que les élèves provenant de pays instables politiquement performant moins bien que ceux provenant de pays stables politiquement.

Ainsi, les épreuves vécues par les adultes provenant de pays instables politiquement affectent les chances de réussite de leurs enfants, et ce, peu importe qu'ils soient nés ou non dans le pays d'origine des parents.

Toujours en lien avec le parcours migratoire, plusieurs auteures et auteurs abordent des éléments plus spécifiques que les caractéristiques du pays d'origine, à savoir le statut de réfugié, les raisons motivant un déménagement ou les variables caractérisant la famille et son parcours administratif. Dans le cadre d'un article visant à décrire les élèves issus de l'immigration aux États-Unis ainsi que les agents stressants et les défis qu'ils rencontrent, Birman, Weinstein, Chan et Beehler (2007) concluent des écrits scientifiques que les élèves ayant quitté leur pays d'origine en tant que réfugiés vivent des traumatismes liés au parcours migratoire. Ces traumatismes peuvent être associés à divers éléments comme le fait de vivre dans une zone de conflit armé, d'habiter dans un camp de réfugiés, de quitter brusquement son pays d'origine ou de traverser des frontières illégalement. Une fois la migration complétée, les symptômes liés à ces traumatismes peuvent se manifester dans le cadre scolaire, sous la forme de problèmes liés à l'apprentissage ou au comportement.

Dans une recherche qualitative visant à examiner la façon dont la diversité parmi les élèves issus de l'immigration fréquentant une école du sud de l'Ontario peut expliquer les différences concernant l'engagement et la réussite scolaire, Deckers et Zinga (2012) abordent la notion de peur liée à un déménagement. Au terme de l'analyse de six entrevues individuelles, d'une entrevue de groupe, de questionnaires et de trois groupes de discussion réalisés auprès de 16 personnes, les auteures montrent que les élèves issus de l'immigration qui identifient les raisons de leur déménagement comme étant fondées sur la peur sont moins engagés au sein de leur école que ceux invoquant la mobilité sociale. Le Canada est alors perçu comme un endroit temporaire pour vivre et acquérir des compétences transférables, ce qui a pour effet de limiter l'engagement communautaire et scolaire.

Dans une recherche sur les difficultés d'intégration en fin de scolarité obligatoire chez les élèves portugais établis en Suisse francophone, Doudin, Lafortune, Pons et Moreau (2009)

font quant à eux ressortir l'importance des variables caractérisant la famille et son parcours administratif. Au terme d'une analyse des correspondances multiples de données issues de questionnaires adressés aux établissements scolaires, aux élèves et à leurs parents, les auteures et les auteurs de la recherche concluent que la réussite ou l'échec scolaire des élèves issus de l'immigration est associé à des variables extrascolaires comme le niveau d'éducation, le degré d'intégration et le type de permis de travail des parents.

### 2.2.2 *Le processus d'acculturation*

Une fois la migration complétée, les élèves issus de l'immigration amorcent un processus d'acculturation dont l'ampleur et la durée diffèrent d'une ou d'un élève à l'autre. Dans le cadre d'une étude sur le lien entre la famille et les trajectoires de réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration à Montréal et à Sherbrooke, Kanouté *et al.* (2008) définissent le processus d'acculturation comme étant un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle qu'un individu amorce au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation. Cette définition inclut non seulement les élèves issus de l'immigration de première génération, mais également ceux de deuxième génération. Il s'avère ainsi qu'une ou qu'un élève étant né au Québec, mais dont la culture de première socialisation n'est pas celle du groupe majoritaire, peut également se retrouver au sein d'un processus d'acculturation. Il est à noter que ce processus sera plus amplement défini dans le chapitre dédié au cadre conceptuel et qu'il est ici nécessaire de se pencher sur les écrits scientifiques qui l'abordent de concert avec la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration.

Dans une recherche exploratoire sur l'acculturation, le support social et la réussite scolaire ciblant 60 élèves d'origine mexicaine fréquentant trois écoles secondaires situées au sud-ouest des États-Unis, Lopez, Ehly et Garcia-Vazquez (2002) concluent que ceux qui sont les mieux intégrés à la société étasunienne ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Selon ces auteures et ces auteurs, il semble y avoir un lien entre un processus d'acculturation réussi et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration.



Conséquemment, il est essentiel de préciser quels sont les différents profils d'acculturation propres à ces élèves et d'aborder les conséquences que peut amener une différence d'acculturation entre les membres d'une même famille.

*2.2.2.1 Les profils d'acculturation des élèves issus de l'immigration.* Dans le cadre d'une étude internationale sur l'acculturation et l'adaptation d'élèves issus de l'immigration âgés de 13 à 18 ans implantés dans 13 pays (N = 5 366) et d'élèves non issus de l'immigration (N = 2 631), Berry, Phinney, Sam et Vedder (2006) ont procédé à une analyse en clusters révélant quatre profils d'acculturation (intégrateur, ethnique, national et diffus) ainsi qu'à une analyse factorielle de cinq variables d'adaptation révélant deux types d'adaptation (psychologique et socioculturel). Selon les auteures et les auteurs, il existe une forte relation entre l'acculturation et l'adaptation des élèves dont il est question dans l'étude. Plus spécifiquement, ceux qui présentent un profil intégrateur bénéficient des indicateurs d'adaptation psychologique et socioculturelle les plus favorables, alors que ceux qui présentent un profil diffus bénéficient des indicateurs les moins favorables. Entre les deux, les élèves qui présentent un profil ethnique bénéficient d'une adaptation psychologique relativement bonne et d'une adaptation socioculturelle plutôt pauvre, tandis que les élèves qui présentent un profil national bénéficient d'une adaptation psychologique relativement pauvre et d'une adaptation socioculturelle légèrement négative. Les auteures et les auteurs de l'étude concluent donc que les élèves issus de l'immigration « devraient être encouragés à préserver l'appartenance à leur culture d'origine tout en établissant des liens étroits avec la société d'accueil » (*Ibid.*, p. 304).

*2.2.2.2 Les différences d'acculturation entre les membres d'une famille.* Il est possible qu'une différence d'acculturation puisse se dessiner entre les membres d'une famille. Cette situation survient généralement lorsque les enfants s'adaptent plus rapidement que leurs parents, ce qui les amène à servir de guide en ce qui a trait à la langue ou aux codes culturels de la société d'accueil. Dans une recherche sur la contribution aux tâches scolaires et domestiques en Californie d'élèves issus de l'immigration originaires du Mexique et de divers pays de l'Amérique centrale, Orellana (2001) conclut que cette situation peut favoriser

le développement d'une série de qualités pouvant être réinvesties dans un contexte scolaire, comme le sens des responsabilités et de l'organisation. Au terme d'une étude visant à documenter par une analyse de données qualitatives et quantitatives l'adaptation à la société étasunienne de 407 élèves originaires de la Chine, de l'Amérique centrale, de la République dominicaine, d'Haïti et du Mexique, Gaytan, Carhill et Suarez-Orozco (2007) montrent qu'un stress supplémentaire peut toutefois distraire les élèves de leurs obligations scolaires. À titre d'exemple, aider les parents à traduire un document peut avoir pour conséquence de diminuer le temps accordé aux devoirs ou le nombre d'heures passées à l'école. Selon les résultats de cette étude longitudinale, les élèves très performants au sein du système scolaire sont significativement moins susceptibles de s'absenter de l'école afin de venir en aide à leurs parents (7,8 %) que les élèves peu performants (26,8 %). Birman *et al.* (2007) avancent toutefois qu'une différence d'acculturation entre les membres d'une même famille diminue lorsque les parents collaborent régulièrement avec l'école de leurs enfants.

### 2.2.3 *L'apprentissage d'une nouvelle langue*

Au Québec, depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, la quasi-totalité des élèves issus de l'immigration inscrits au préscolaire, au primaire et au secondaire doit adopter le français comme langue d'enseignement. De plus en plus d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français sont donc inscrits au sein des commissions scolaires francophones québécoises. Sur l'île de Montréal, ce pourcentage s'élevait à 52 % en 2009-2010, comparativement à 40 % en 1998-1999. Pour l'ensemble des commissions scolaires francophones québécoises, cette proportion s'élevait à 15 % en 2009-2010, comparativement à 9 % en 1998-1999 (Gouvernement du Québec, 2014a).

« Le fait que certains élèves immigrants nouvellement arrivés au Québec connaissent peu ou ne connaissent pas la langue française représente un défi supplémentaire du point de vue de l'intégration et de la réussite scolaire » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 29). Pour relever ce défi, des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française sont offerts aux élèves dont le niveau de connaissance de cette langue ne leur permet

pas de suivre normalement l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2014*b*). Il s'agit de services de première ligne, qui peuvent être offerts au sein d'une classe d'accueil ou d'une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français. Parmi tous les élèves qui, en 2010-2011, bénéficiaient de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, 72 % étaient immigrants, 20 % étaient nés au Canada, mais avaient au moins un parent immigrant, 5 % étaient anglophones d'origine québécoise ou canadienne et 2 % étaient des autochtones ou constituaient des cas particuliers (Gouvernement du Québec, 2014*a*). À la lecture de ces données, il semble impossible de rassembler en un tout homogène les élèves dont il est ici question.

Malgré cette hétérogénéité, Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said (2008) se sont penchés sur les facteurs pouvant influencer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Par le biais de deux études de cas basées sur une utilisation des banques de données administratives produites par les ministères de l'Éducation du Québec et de la Colombie-Britannique, les auteures et les auteurs montrent que le pays d'origine et le niveau de maîtrise de la langue sont des éléments plus significatifs que l'appartenance socioéconomique. En ce qui concerne plus spécifiquement le Québec, les auteures et les auteurs concluent que le fait d'être non francophone et d'avoir encore au secondaire des déficits qui justifient l'accès à un soutien en français constitue le deuxième<sup>5</sup> facteur en importance dans l'explication des difficultés rencontrées par certains sous-groupes. En ce qui a trait à la Colombie-Britannique, les auteures et les auteurs concluent qu'une mauvaise maîtrise de l'anglais influence la réussite aux examens d'anglais, mais que le facteur linguistique semble également jouer sur le taux de participation et la performance dans les matières scientifiques par rapport aux matières à forte composante linguistique et culturelle.

---

<sup>5</sup> « On pourrait même considérer que c'est le principal facteur qui émerge de cette recherche, puisque le premier, le fait d'être déclaré EHDAA, réfère davantage à des difficultés d'apprentissage qu'à des caractéristiques propres aux élèves issus de l'immigration » (Mc Andrew *et al.*, 2008, p. 192).

#### 2.2.4 *Le capital social*

Le capital social constitue la dernière dimension de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration ayant été recensée par l'auteure de ce mémoire. Revêtant un caractère polysémique, il sera proprement défini dans le chapitre dédié au cadre conceptuel. Cette section recense les écrits scientifiques qui abordent le capital social dans une perspective de réussite scolaire des élèves issus de l'immigration.

Dans le cadre d'une étude qualitative portant sur l'expérience socioscolaire de trois groupes d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles en milieu défavorisé de Montréal, Potvin, Audet et Bilodeau (2013) concluent des écrits scientifiques que ces élèves doivent développer de nouveaux repères culturels, vivre des deuils de séparation avec des membres de la famille ou des proches restés au pays d'origine, s'adapter à un système social et scolaire inconnu dans une langue souvent différente de leur langue maternelle, être performants à l'école et se faire accepter par de nouveaux amis. À des degrés variables, plusieurs perdent « leur capital social au cours du projet migratoire, en laissant derrière eux ceux qui leur fournissaient un soutien, une identité, un sentiment d'appartenance et un statut social ou professionnel » (*Ibid.*, p. 516).

Toujours dans le contexte particulier des élèves issus de l'immigration, Bankston (2004) précise que le capital social doit être perçu comme étant lié aux influences positives de la famille ou de la communauté mises à profit par les élèves issus de l'immigration dans leur cheminement scolaire, et non aux influences de l'école en tant qu'institution. L'échec et la réussite scolaire de ces élèves ne peuvent donc s'expliquer exclusivement par les éléments propres à l'école. Pour cette raison, il s'avère important de prendre en considération les rapports qu'entretiennent ces élèves avec les membres de leur famille ou de leur communauté. En d'autres termes, il importe de prendre en considération le capital social familial ainsi que le capital social communautaire.

*2.2.4.1 Capital social familial.* Dans le cadre d'une étude qualitative citée précédemment, Potvin *et al.* (2013) concluent des discussions engagées auprès de 24 élèves que les différents facteurs liés à l'expérience migratoire, mais aussi au capital social familial, influencent l'intégration sociale, la scolarisation et la socialisation. Le processus de transmission intergénérationnelle du capital social familial n'est toutefois pas automatique en contexte migratoire, et ce, même lorsqu'il est question de parents instruits. Dans le cadre d'une recherche qualitative sur la relation entre la famille et l'école comme source de capital social chez les familles d'origine chinoise vivant aux États-Unis, Wang (2008) conclut que ce processus s'établit principalement selon la compréhension qu'ont les parents des normes et pratiques du nouveau système d'éducation.

Kanouté *et al.* (2008) définissent le capital social familial comme étant l'ensemble des ressources disponibles à même la famille, soit le niveau d'instruction des parents, la structure familiale, les projets concernant les enfants et la relation des parents avec l'école. Ce qui est déterminant n'est pas tant « l'existence du capital social comme avantage potentiel, que sa mobilisation, son actualisation et sa transmission à l'enfant » (*Ibid.*, p. 272). En plus de proposer une définition du capital social, Kanouté *et al.* (2008) ont mis à jour le lien entre le capital social familial et la réussite scolaire dans le cadre d'une recherche sur les trajectoires de réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration à Montréal et à Sherbrooke. La méthodologie qualitative et descriptive choisie a permis la construction de 24 cas de réussite scolaire (15 à Sherbrooke et 9 à Montréal), chacun à partir de trois entrevues individuelles, respectivement avec l'élève, un parent et un membre du personnel enseignant. De ces cas, les auteures ont fait émerger des lignes de différenciation dans les trajectoires, dont l'affinement permet de dresser une typologie en trois catégories, soit a) la réussite-continuité, b) la réussite-promotion, c) la réussite-familiale. Cette typologie donne un regard différencié sur les profils d'élèves issus de l'immigration en situation de réussite scolaire.

La première catégorie de la typologie de Kanouté *et al.* (2008) est celle où la réussite scolaire s'inscrit dans une continuité familiale (réussite-continuité). Les élèves de cette catégorie ont en commun un héritage familial structuré par un capital social élevé, synonyme

soit d'un haut niveau d'éducation des parents ou d'un statut professionnel valorisé sur le marché du travail du pays d'origine. Aussi, les parents de ces élèves rendent explicite et articulé le discours sur la réussite et formulent des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires en questionnant les méthodes d'enseignement et la qualité de la formation du personnel enseignant. La deuxième catégorie est celle où la réussite scolaire est vue comme une promotion sociale (réussite-promotion). Contrairement aux élèves issus de la première catégorie, les élèves dont il est question possèdent un capital social moins élevé. Ils doivent rechercher plus longuement un modèle de réussite scolaire et de soutien. Bien que la réussite soit perçue comme l'élément permettant l'intégration à la société d'accueil, les parents formulent leurs discours sur la réussite scolaire de manière peu précise. La troisième catégorie est celle où la réussite scolaire est vue comme une façon d'assurer la réussite de la famille et la reconnaissance de ses origines (réussite-familiale). Par rapport aux élèves de la deuxième catégorie, dont les familles favorisent un ancrage résolu dans le pays d'accueil, les élèves de la catégorie réussite-familiale manifestent un lien très fort au pays d'origine. Par conséquent, ils utilisent assidument les services et réseaux de leur communauté ethnique et religieuse.

Pour compléter la présentation de cette typologie en trois catégories, Kanouté *et al.* (2008) mentionnent l'existence d'éléments transversaux importants. L'un d'eux concerne la famille comme ressource pour les élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, la composition de cette dernière. Les parents ne sont effectivement pas les seuls à jouer un rôle déterminant dans les études de leurs enfants ou dans la relation avec l'école. La famille immigrante est souvent comprise et vécue au sens élargi. Elle peut être composée de membres se trouvant dans des pays différents, mais qui interviennent néanmoins dans la scolarité des enfants, donnent des conseils ou représentent des modèles de réussite scolaire.

*2.2.4.2 Capital social communautaire.* Située aux marges de la famille, la communauté peut elle aussi influencer sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans le cadre d'une étude de cas ethnographique visant à comprendre la mobilisation du capital social dans le contexte spécifique d'un milieu scolaire urbain, défavorisé et

multiethnique de Montréal, Vidal (2016) suggère que les élèves négocient cette mobilisation d'une manière différente de celle proposée par le cadre normatif de l'école. L'étude des processus de mobilisation révèle « l'importance des espaces de médiation, qui favorisent la négociation entre les élèves et l'école et souligne l'importance des agents de médiation du capital social » (*Ibid.*, p. 4). Issus pour la plupart du milieu communautaire, ces agents « jouent un rôle prépondérant dans cette mobilisation : ils peuvent renforcer le pouvoir des jeunes en leur donnant accès à d'autres ressources ou à de l'information pertinente » (*Ibid.*).

En lien avec ce type de capital social, deux éléments peuvent être considérés comme déterminants dans la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, soit les caractéristiques inhérentes à la communauté et la participation à la vie communautaire. Dans une étude citée précédemment, Levels *et al.* (2008) ont identifié dans quelle mesure les caractéristiques des communautés immigrantes influencent la réussite scolaire de leurs membres. Les résultats ont montré que si une communauté immigrante a un plus grand capital social et économique que celui de la communauté non immigrante, les élèves qui la composent ont tendance à mieux performer à l'école que leurs camarades issus de la communauté non immigrante. Cependant, la différence de statut socioéconomique entre les individus n'explique pas complètement la relative bonne performance de ces élèves. Les résultats suggèrent effectivement que la distance socioéconomique entre les communautés immigrantes et non immigrantes a un effet additionnel sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Cette interprétation implique que les élèves provenant de communautés immigrantes ayant un plus grand capital social et économique que celui des communautés non immigrantes rencontrent moins de discrimination de la part des personnes non immigrantes. Ils peuvent aussi avoir un regard plus positif sur leurs possibilités d'accroître leur mobilité sociale.

Dans le cadre d'une recherche longitudinale, Gaytan *et al.* (2007) se sont penchés sur la participation des élèves issus de l'immigration à la vie de leur communauté. Les résultats montrent que la majorité de ces élèves sont isolés au sein de leur école et de leur communauté. Seulement 37 % d'entre eux ont effectivement rapporté avoir participé à une activité

supervisée par une personne adulte et offerte en dehors des heures de classe. Les élèves performants étaient cependant plus susceptibles de participer à ce type d'activité que les élèves peu performants. Toutefois, les auteures et les auteurs de cette recherche concluent de leurs observations ethnographiques que les élèves issus de l'immigration ont un accès limité aux programmes prenant place à l'extérieur des heures de classe, aux opportunités de mentorat ainsi qu'aux services offerts par les organismes communautaires.

### **2.3 Les approches, programmes et actions favorisant la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration**

Au terme de la recension des écrits, il a été possible de dégager des approches, programmes et actions pouvant être mis de l'avant afin de favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. De niveaux très différents, les éléments de cette triade se distinguent notamment par leur ampleur et leur structuration. Il est toutefois difficile de tracer clairement les frontières pouvant exister entre eux, puisque les écrits scientifiques conservent un certain flou à cet effet.

Situé au centre de cette triade, le programme se définit selon Plante (1994) comme étant un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement, le programme se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Ridde et Dagenais (2012) ajoutent que le programme est un ensemble organisé et cohérent d'activités dont l'objectif est de produire des changements pour les participantes et les participants potentiels et non pas d'exister pour lui-même. En prenant comme point de comparaison le programme, l'approche correspond davantage à une philosophie globale d'intervention qui offre certaines grandes lignes, mais qui ne s'inscrit pas dans une démarche programmatique. Il s'agit par conséquent d'un élément moins spécifique et structuré que le programme. Située à l'autre extrémité de la triade, l'action est pour sa part plus spécifique que le programme, sans toutefois être nécessairement plus structurée. Elle peut par exemple



correspondre à une sortie scolaire ponctuelle ou à une rencontre individuelle avec une ou un élève.

Dans le cadre plus précis de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, deux principaux contextes supportent les approches, programmes et actions, soit un premier caractérisé par la classe et les membres du personnel scolaire et un deuxième caractérisé par la périphérie de la classe et les intervenantes et les intervenants communautaires. En ce qui concerne le premier contexte, plusieurs écrits scientifiques présentent l'éducation interculturelle comme un facteur important de la réussite scolaire. Plus spécifiquement, elle constitue « l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant isolé ou, plus généralement, une école, dans le but d'établir des relations positives d'interaction, de coopération et de compréhension entre élèves de cultures différentes » (Kerzil et Vinsonneau, 2004, p. 47). Adoptée dès 1985 par le Gouvernement du Québec à la suite d'un rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, l'éducation interculturelle est aujourd'hui largement documentée. Par conséquent, uniquement les approches, programmes et actions issus du deuxième contexte ont été retenus dans le cadre du mémoire, la volonté étant de mettre l'accent sur la périphérie de la classe ainsi que sur les intervenantes et les intervenants communautaires provenant de divers horizons.

### *2.3.1 Les approches, programmes et actions proposés en périphérie de la classe par des intervenantes et des intervenants communautaires*

Allant bien au-delà d'une pertinence sur le plan scientifique, le choix des approches, programmes et actions issus du deuxième contexte est justifié par le fait que « l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 3). Selon Kanouté et Lafortune (2011), l'épicentre de la mobilisation pour la réussite scolaire se trouve certainement à l'école, mais il est pertinent d'interroger la capacité de cette dernière à comprendre le potentiel de contribution à cette réussite des autres espaces de vie des élèves issus de l'immigration. Il est donc question de la nécessaire mobilisation de tous les protagonistes,

que sont l'école, la famille et la communauté, pour soutenir la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Des recommandations en faveur d'une telle mobilisation avaient déjà été adoptées en 2009 par le Gouvernement du Québec. L'une d'elles consistait à reconnaître l'importance du rôle de la famille et de la communauté dans la valorisation de l'éducation et l'accompagnement des élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration.

En plus d'être mobilisés, les organismes communautaires sont maintenant appelés à collaborer avec l'école. Dans le cadre d'un article visant à partager une réflexion sur le nécessaire dialogue entre l'école et les ressources que sont les organismes communautaires pour relever les défis de la réussite scolaire en contexte urbain, défavorisé et pluriethnique, Kanouté, André, Charette, Laforture, Lavoie et Gosselin-Gagné (2011) concluent des écrits scientifiques que la prise en charge des besoins complexes des élèves et de leur famille « impose une dynamique de collaboration, voire de partenariat, entre l'école et des ressources comme les organismes communautaires » (p. 418). Il n'est donc pas surprenant que les institutions scolaires sollicitent de plus en plus, et de diverses manières, les organismes communautaires pour une prise en charge concertée des besoins des élèves issus de l'immigration. Or, la concertation caractérise justement l'approche préconisée par les organismes communautaires.

### 2.3.2 *L'approche communautaire*

En prenant pour contexte de recherche la prévention du décrochage scolaire au Québec, Potvin et Pinard (2012) concluent des écrits scientifiques que, contrairement à l'approche scolaire, l'approche communautaire favorise la concertation de l'ensemble des actrices et des acteurs impliqués dans la réussite scolaire, en plus de mettre l'accent sur les alliances éducatives externes à l'école en insistant sur le maillage entre les différentes instances de la communauté. Blaya, Gilles, Plunus et Tièche Christinat (2011) arrivent aux mêmes conclusions au terme de leur recherche collaborative sur la mise en place d'un dispositif de concertation intersectorielle de lutte contre le décrochage scolaire en Communauté française de Belgique. Plus spécifiquement, leurs résultats ont montré que si

l'école joue un rôle fondamental et incontournable quant à l'intégration des élèves, elle ne peut résoudre seule des situations d'élèves exclus. Le phénomène du décrochage scolaire est multifactoriel et à chaque facteur correspond une catégorie d'actrices et d'acteurs qu'il convient de mobiliser en synergie avec d'autres, au cas par cas, en fonction des caractéristiques des élèves en situation en décrochage. À côté de l'école doit alors se développer une approche communautaire mobilisant un ensemble très large d'actrices et d'acteurs de toutes les sphères de la société pouvant contribuer à l'accrochage scolaire et à l'insertion socioprofessionnelle des élèves. Des alliances éducatives se tissent alors entre des actrices et des acteurs venant de milieux aussi différents que ceux de la justice, de la santé, du travail social, des entreprises et de l'école.

Bien qu'une telle approche puisse sembler nouvelle, Desmarais (2012) rappelle en amont d'une étude sur la contribution des organismes communautaires à la lutte au décrochage scolaire que le milieu communautaire québécois est, depuis 40 ans, un véritable laboratoire d'expérimentation et de promotion de pratiques sociales distinctes de celles mises en œuvre dans le milieu institutionnel. Plus spécifiquement, ces pratiques sociales sont d'abord portées et développées par des organismes communautaires autonomes apparentés par une prise en charge démocratique des problèmes du quartier, de la région, du cadre de vie et des services collectifs. Elles sont ensuite fortement ancrées dans les initiatives de la société civile, mais aussi largement influencées par les rapports entretenus avec l'État. Elles sont enfin présentes dans tout ce qui est offert par les organismes communautaires. Dans le cadre de ce mémoire, il est à noter qu'une importance particulière est accordée à ce qui est offert par les intervenantes et les intervenants œuvrant au sein de programmes communautaires.

### *2.3.3 Les programmes proposés par les organismes communautaires*

Les retombées que peuvent avoir les programmes proposés par les organismes communautaires sur les élèves issus de l'immigration sont multiples. Selon les observations ethnographiques de Gaytan *et al.* (2007) dans le cadre d'une recherche longitudinale

étasunienne, de tels programmes, lorsqu'ils sont soigneusement planifiés et conçus pour répondre aux besoins des familles immigrantes, peuvent effectivement jouer un rôle particulièrement important dans la vie des élèves issus de l'immigration désorientés ou isolés. Associés à ces programmes, des intervenantes et des intervenants peuvent travailler de diverses façons, soit a) agir comme guides culturels pour les familles en les aidant à trouver leur chemin pendant les années troubles de l'adolescence dans un nouveau pays, b) faciliter l'adaptation des enfants aux nouvelles structures familiales après de longues périodes de séparation, c) améliorer certains conflits générationnels et culturels qui surviennent lorsque les parents et les enfants s'adaptent à une nouvelle culture à des rythmes différents, d) aider les enfants à faire leurs devoirs et à poursuivre leur développement linguistique lorsque leurs parents ne le peuvent pas, e) accompagner les parents et les enfants dans le parcours tortueux des études postsecondaires en sol étasunien. Gaytan *et al.* (2007) concluent que dans presque tous les parcours de réussite d'élèves issus de l'immigration recensés, il y a la présence d'une intervenante ou d'un intervenant provenant d'un organisme religieux, communautaire ou sportif. Une telle présence s'avère toutefois majoritairement accidentelle, puisque les élèves issus de l'immigration qui ont participé à cette recherche longitudinale étasunienne ont un accès limité aux programmes prenant place à l'extérieur des heures de classe, aux opportunités de mentorat ainsi qu'aux services offerts par les organismes communautaires. Ainsi, un effort plus coordonné pour relier les parents et les enfants issus de l'immigration à des intervenantes et des intervenants bienveillants et bien informés semble essentiel pour ces auteures et auteurs.

De leur côté, Rahm, Lachaine, Martel-Reny et Kanouté (2012) ont exploré les occasions d'apprentissage et de développement identitaire qu'offre les programmes proposés par les organismes communautaires aux élèves issus de l'immigration. Au terme d'une étude ethnographique multi-sites reposant sur des données qualitatives recueillies de 2009 à 2011 auprès d'élèves et de membres du personnel d'organismes communautaires prenant place au sein de quartiers défavorisés de Montréal, les auteures tirent trois principales conclusions. D'abord, ce type de programme joue un rôle important pour mobiliser les ressources que les élèves issus de l'immigration portent en eux, et ce, d'une façon qui les rend plus autonomes

quant à leur choix de vie tout en contribuant à leur développement et à leur réussite scolaire. Ensuite, ce type de programme offre aux élèves issus de l'immigration des occasions d'explorer de nouvelles identités, de poursuivre des projets d'apprentissage dirigés par l'éveil de leur curiosité, de côtoyer d'autres jeunes à l'extérieur du cadre scolaire habituel et de vivre des relations significatives et positives avec des adultes. Enfin, ce type de programme constitue un vecteur d'*empowerment*, puisque les élèves issus de l'immigration y sont encouragés « à devenir des agents actifs de leurs apprentissages et développement » (*Ibid.*, p. 91).

En somme, les programmes proposés par les organismes communautaires offrent non seulement un endroit accueillant et sécuritaire où les élèves issus de l'immigration peuvent aller après les heures de cours, mais aussi un espace contribuant à leur développement, leur réussite scolaire et leur intégration au sein de leur société d'accueil. Plus encore, les intervenantes et les intervenants communautaires qui y sont associés favorisent trois des quatre dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, puisqu'ils tendent à faciliter le processus d'acculturation, encourager l'apprentissage d'une nouvelle langue et développer le capital social communautaire. Bien que les programmes recensés ne soient pas tous explicitement destinés aux élèves issus de l'immigration, ces derniers représentent néanmoins un élément central au sein du mémoire. Ils seront d'ailleurs mis en parallèle avec la programmation ouverte et l'accompagnement scolaire dont les prémisses sont abordées ci-après.

#### 2.3.4 *La programmation ouverte*

La programmation ouverte est une approche encore peu définie dans les écrits scientifiques. À l'occasion d'une analyse des défis de ce type de programmation dans le contexte particulier du soutien à l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté participant à une mesure québécoise intitulée IDEO 16-17, Bélisle, Yergeau, Bourdon, Dion et Thériault (2011) proposent la définition suivante :

Processus de résolution d'un problème public reposant sur l'adoption, par l'État, d'une mesure ou d'un programme caractérisé par des orientations générales et des balises souples, une mise en œuvre en partenariat faisant appel à des acteurs de la société civile et une intervention fortement contextualisée. (*Ibid.*, paragr. 8)

Au cours d'un tel processus, l'intervention peut être ajustée afin de tenir compte des contextes de vie des personnes rejointes, de leur environnement immédiat et d'organismes qui, de près ou de loin, relèvent de l'environnement plus large. Pour y arriver, les intervenantes et les intervenants communautaires « doivent disposer d'une gamme assez large d'outils, de connaissances et de compétences en relation d'aide, en information et orientation dans les mondes de l'éducation et du travail » (*Ibid.*, paragr. 21). La programmation ouverte apparaît donc comme étant un processus mobilisant des intervenantes et des intervenants communautaires ayant des objectifs précis à atteindre, mais décidant eux-mêmes des moyens pour y parvenir selon les circonstances.

Concernant la mesure IDEO 16-17, Bélisle *et al.* (2011) ont montré que la flexibilité apparaît comme transversale à plusieurs éléments constitutifs de cette mesure, que ce soit lors du choix des modalités d'accompagnement, des partenaires, des actions partenariales à prioriser ou des initiatives régionales. L'analyse des entrevues a montré que les intervenantes et les intervenants communautaires sont d'avis que « la flexibilité, dans le choix des approches et le temps qu'il est possible de consacrer aux jeunes, contribue fortement à l'atteinte des résultats dans les trois volets de la mesure » (*Ibid.*, paragr. 61). Elle permet aussi d'adapter les interventions aux différentes configurations locales, sans devoir conjuguer avec les contraintes d'un programme plus rigide pouvant être en contradiction avec les situations rencontrées dans la pratique.

Cette même flexibilité présente cependant quelques revers, puisqu'elle exige une compréhension plus large des principes qui guident l'intervention et leur adaptation de façon continue aux besoins des jeunes et aux contingences des milieux. De ce fait, elle exige beaucoup de polyvalence et de créativité de la part des intervenantes et des intervenants communautaires. Or, « travailler de front les relations avec les jeunes et avec les partenaires

exige une marge de manœuvre, du temps et des ressources dont les acteurs ne disposent pas toujours » (*Ibid.*, paragr. 21). Il n'est donc pas surprenant que les données recueillies par Bélisle *et al.* (2011) révèlent un certain inconfort, voire une ambivalence, de la part d'intervenantes et d'intervenants communautaires quant à la programmation ouverte.

Certains [intervenantes et intervenants communautaires] comptaient même sur des guides plus directifs, des outils et des méthodes d'intervention établis et ils se sont retrouvés, du moins au début de la mesure, dans un état de grande incertitude, avec le sentiment de [sic] pas bénéficier du soutien dont ils avaient besoin. Toutefois, si certains ont ressenti de l'insécurité devant ce manque de balises, d'autres y ont vu une opportunité pour mettre à profit leur créativité. (*Ibid.*, paragr. 62)

Bélisle *et al.* (2011) rappellent que « la formation initiale hétérogène des acteurs pose des défis d'appropriation de la théorie de programme sous-jacente à IDEO 16-17 » (paragr. 66). Plus spécifiquement, cette hétérogénéité se caractérise par des formations initiales collégiales ou universitaires dans des domaines comme le travail social, l'éducation spécialisée, la psychoéducation ou l'orientation. À cela s'ajoute la mobilité du personnel qui « ralentit le processus de maturation de la mesure IDEO et exige de penser les formations offertes à l'embauche en conséquence » (*Ibid.*, paragr. 57). D'autres programmes adoptant une programmation ouverte rencontrent des défis similaires. À titre d'exemple, Bourdon et Bélisle (2014) ont analysé un programme gouvernemental d'aide visant à favoriser le retour en formation de jeunes de 16 à 24 ans. Le principal objectif était d'examiner comment l'approche écosystémique a pu être mobilisée pour soutenir le retour en formation de jeunes adultes, mais leur analyse thématique de documents et d'entrevues a révélé que le programme gouvernemental, « dans sa structure et son esprit, ne constituait pas une prescription programmatique au sens propre, mais s'apparentait plutôt aux approches de programmation souple ou ouverte » (*Ibid.*, p. 302) et en partageait même les défis. À titre d'exemple, le défi associé à la formation des actrices et des acteurs posait des problèmes importants d'appropriation d'une théorie de programme qui est encore peu enseignée en formation initiale.

Bien que plusieurs actions puissent être proposées à l'occasion d'une programmation ouverte, peu d'auteurs et d'auteurs se concentrent spécifiquement sur celles offertes aux élèves issus de l'immigration. Il a toutefois été montré dans le cadre de la mesure IDEO 16-17 que la relation d'accompagnement ainsi que la marge de manœuvre dont bénéficient les intervenantes et les intervenants communautaires liés à une telle programmation permettent « d'ajuster la relation au contexte et de prendre en considération les besoins particuliers des jeunes, notamment pour ce qui a trait à l'établissement d'un lien de confiance avec ceux-ci » (Bélisle *et al.*, 2011, paragr. 44).

### 2.3.5 *L'accompagnement scolaire*

De nombreux auteurs et auteurs proposent un éclairage quant aux visées de l'accompagnement scolaire, mais peu se concentrent toutefois sur les spécificités de ce même accompagnement. Il existe d'ailleurs un réel flou autour du terme accompagnement, que ce soit en ce qui concerne sa définition, ses formes ou son utilisation professionnelle dans divers contextes. Alors que ce flou sera abordé plus amplement dans le chapitre dédié au cadre conceptuel, quelques pistes de réflexion sont ci-après présentées quant à l'accompagnement scolaire dans un contexte où des actions sont posées en périphérie de la classe par des intervenantes et des intervenants communautaires.

En reprenant les attributs applicables aux organismes communautaires dans les secteurs liés aux femmes, à la jeunesse et à la famille édifiés par Duval, Fontaine, Fournier, Garon et René (2005), Desmarais (2012) détermine trois catégories qui renvoient aux composantes de l'accompagnement qu'elle qualifie pour sa part d'éducatif. D'abord, les caractéristiques structurelles comprennent des assises communautaires, une autonomie de fonctionnement ainsi que des modes d'organisation horizontaux plutôt que verticaux. Ensuite, la philosophie de l'action se définit par une vision globale, une autonomisation et un accompagnement dans une démarche d'appropriation de pouvoir sur sa vie. Enfin, l'action éducative comprend une approche globale des personnes dans l'intervention, une mise en œuvre de pratiques novatrices et un *modus operandi* multidimensionnel. Bien que ces



catégories découlent d'un accompagnement scolaire offert par des organismes communautaires, elles ne correspondent pas spécifiquement à une population composée d'élèves issus de l'immigration.

De leur côté, Kanouté *et al.* (2011) partagent une réflexion sur le nécessaire dialogue entre l'école et les ressources que sont les organismes communautaires tentant de relever les défis de la réussite scolaire, notamment en contexte urbain conjuguant défavorisation et pluriethnicité marquée. Dans le cadre de cette réflexion, les auteures abordent les défis auxquels doivent faire face les organismes communautaires, dont celui de se positionner d'une manière spécifique par rapport à la problématique du soutien scolaire ou, plus largement, de l'accompagnement de l'expérience scolaire. Selon les auteures, ce positionnement pourrait relever de la transformation et de l'élargissement progressifs des objectifs d'intervention de ce milieu. Bien qu'il soit ici question d'une vision de l'accompagnement scolaire offert par des organismes communautaires prenant en considération les différentes sphères de vie des élèves, il n'est pas précisément question des spécificités d'un tel accompagnement. Il est donc difficile de comprendre en quoi consiste réellement le travail des intervenantes et des intervenants communautaires, et ce, particulièrement dans le cadre d'une programmation ouverte.

### 3. LA SYNTHÈSE DE LA PROBLÉMATIQUE

L'immigration joue un rôle important dans la croissance de la population canadienne et québécoise. La répartition de la population née à l'étranger n'est toutefois pas uniforme, tant à l'échelle nationale que provinciale. Pour pallier cette situation, le Gouvernement du Québec s'est doté d'une série de politiques en matière de régionalisation de l'immigration.

Sous l'effet de la croissance de la population née à l'étranger, la proportion d'élèves issus de l'immigration ne cesse de croître au sein du réseau scolaire de la province. Bien que de nombreuses politiques en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle aient vu le jour au cours des dernières années, les élèves issus de l'immigration sont

proportionnellement plus nombreux que les autres élèves à accuser un retard scolaire limitant leur accessibilité au diplôme d'études secondaires. Plus encore, les élèves issus de l'immigration présentent plusieurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires qui pourraient conduire à les considérer comme un groupe à risque relativement élevé d'échec scolaire. Ils présentent effectivement un profil socioéconomique nettement moins favorable que celui des élèves de troisième génération ou plus, se concentrent au sein d'écoles situées en milieux défavorisés et font souvent leur entrée plus tardivement au sein du système scolaire québécois, avec plus ou moins de retard accumulé. L'échec scolaire des élèves issus de l'immigration représente cependant un enjeu pour l'ensemble des individus du Québec, puisqu'en plus d'augmenter le développement de problèmes d'ordre social, il est un élément prédictif de difficultés professionnelles.

À la suite d'une recension systématique des écrits s'étant déroulée en deux phases, il a été possible de déterminer quelles sont les dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration. Plus précisément, il s'agit du parcours migratoire, du processus d'acculturation, de l'apprentissage d'une nouvelle langue et du capital social. Il a aussi été possible de déterminer les approches, programmes et actions pouvant être mis de l'avant afin de favoriser la réussite scolaire de ces mêmes élèves. Seuls les éléments de cette triade prenant place en périphérie de la classe ont toutefois été considérés afin de sortir du cadre déjà très bien documenté de l'éducation interculturelle. Au nombre de quatre, il s'agit de l'approche communautaire, des programmes offerts par les organismes communautaires, de la programmation ouverte et de l'accompagnement scolaire.

Il est toutefois important de mentionner que les approches, programmes et actions retenus au terme de la recension des écrits présentent certaines failles. Il peut en résulter une incompréhension quant aux interactions possibles entre les éléments de cette triade et, plus encore, entre les éléments de cette triade et les élèves issus de l'immigration. Effectivement, bien que plusieurs programmes offerts par les organismes communautaires prennent place au sein de contextes urbains conjuguant pluriethnicité marquée et défavorisation, peu sont explicitement destinés aux élèves issus de l'immigration. Il s'avère toutefois que ces élèves

ont des caractéristiques qui les distinguent des autres et qui les mettent à risque d'un échec scolaire. Bien qu'une programmation ouverte puisse être adoptée, il est néanmoins possible de se demander si le fait d'adapter les interventions aux caractéristiques de chaque élève favorise réellement l'adaptation scolaire et sociale de ceux qui sont considérés comme étant issus de l'immigration. En ce qui concerne plus spécifiquement l'accompagnement scolaire offert par des intervenantes et des intervenants communautaires œuvrant au sein de programmes communautaires et ayant fait le choix d'une programmation ouverte, peu d'études se penchent spécifiquement sur les élèves issus de l'immigration. Plus encore, il existe un réel flou sémantique autour du terme accompagnement. Il est donc difficile de connaître quelles sont les spécificités d'un tel accompagnement et de savoir en quoi il peut favoriser les différentes dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration.

#### 4. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Au regard des différents éléments soulevés à l'issue de la synthèse de la problématique, l'objectif général qui guide la recherche est le suivant : relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire.

## DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL

Ce deuxième chapitre présente un « arrangement des concepts et sous-concepts construits au moment de la formulation du problème pour asseoir théoriquement l'analyse ultérieure » (Mace, 1988, p. 45). Au terme d'un processus réflexif mené par l'auteure de ce mémoire, seulement deux dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration ont été retenues afin de contribuer à un tel arrangement, soit le processus d'acculturation et le capital social. Directement liées à l'objectif général de recherche, ces deux dimensions sont ci-après définies aux côtés de l'accompagnement, en plus d'être mises à contribution dans l'élaboration des objectifs spécifiques de recherche qui clôturent ce deuxième chapitre.

Avant d'aller plus loin, il est toutefois essentiel de préciser les raisons pour lesquelles deux dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration n'ont pas été retenues. Le parcours migratoire n'a pas été retenu dans la mesure où l'influence que peut avoir une intervenante ou un intervenant communautaire sur cette dimension est minimale, et ce, bien qu'il soit possible que le parcours migratoire de l'élève ne soit pas complété au moment de son immigration au Québec. Des membres de sa famille peuvent effectivement encore être en déplacement ou en attente d'un déplacement, ou alors, le Québec peut représenter un simple lieu de transit vers une destination située ailleurs en Amérique du Nord. De son côté, l'apprentissage d'une nouvelle langue n'a pas été retenu étant donné que cette dimension est plus significative en contexte scolaire où des services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française sont offerts aux élèves issus de l'immigration.

### 1. L'ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement constitue certainement un concept central au sein de ce mémoire. Il existe toutefois dans les écrits scientifiques un réel flou autour du terme accompagnement.

Avec l'accompagnement, on se retrouve bien en présence d'une réalité qui, non seulement déborde largement les champs disciplinaires et les secteurs professionnels, mais dont l'expression formelle et les usages donnent l'impression qu'il peut tout désigner. Le flou qui en résulte confronte à un double mouvement puisqu'il faut à la fois embrasser cette diversité et s'efforcer d'effectuer une démarche unificatrice. (Paul, 2004, p. 8)

La diversité dont il est question s'explique par le fait qu'en plus de devoir être adapté à chaque situation, l'accompagnement diffère selon les secteurs d'application, les institutions et le profil de chaque personne (Paul, 2002). Elle s'explique aussi par le fait que le terme accompagnement connaît une popularité inattendue depuis les années 1970, envahissant la plupart des domaines de la vie au prix d'une hésitation sémantique (Le Bouëdec, 2002). Dans un tel contexte, plusieurs pratiques qui avaient autrefois toute leur intelligibilité sous d'autres vocables croient aujourd'hui devoir « se désigner par celui d'accompagnement, sans que l'on puisse pour autant relever de mutations significatives dans ces pratiques ni trouver dans cette appellation un supplément de clarté » (*Ibid.*, p. 13).

En raison de ce flou qui persiste dans les écrits scientifiques, il semble important dans le cadre de ce mémoire de se pencher d'emblée sur la sémantique du terme accompagnement. Ses formes, son utilisation professionnelle ainsi que ses particularités en contexte scolaire seront abordées ultérieurement.

## **1.1 La sémantique du terme accompagnement**

Dans le cadre d'un article visant à partager une réflexion basée sur une recension d'écrits empruntés à des époques, des lieux et des horizons différents, Paul (2009) indique que depuis les premiers travaux sur l'accompagnement à la fin du 20<sup>e</sup> siècle, la réflexion sur ce qu'accompagner veut dire n'a pas encore été épuisée, ni par les approches réflexives, ni par les praticiennes et les praticiens. Malgré un apparent consensus social, le terme accompagnement « ne désigne ni une notion stabilisée dans ses significations, ni un territoire bien délimité dans ses usages » (*Ibid.*, p. 91). Selon l'auteure, il existe toutefois une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrite dans la sémantique

même du verbe accompagner. Ainsi, *ac* (vers), *cum* (avec) et *pagnis* (pain ou partage) dotent l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. Par conséquent, la définition minimale donnée par l'auteure à toute forme d'accompagnement est « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (*Ibid.*, p. 95).

Dans un ouvrage ciblant l'accompagnement professionnel comme méthode à l'usage des praticiennes et des praticiens exerçant une fonction éducative, Vial et Caparros-Mencacci (2007) indiquent pour leur part qu'accompagner a un double sens. Un premier sens consiste à « aller avec (et devenir le compagnon de route), avec cette idée de mouvement, d'une chose (de sentiments) qui commence(nt) et dont on ne sait pas si cela aboutira » (*Ibid.*, p. 21). Un deuxième sens consiste à « être avec quelqu'un dont on suppose qu'il deviendra (ou pour faire en sorte qu'il devienne) un compagnon, un copain, un partenaire » (*Ibid.*, p. 23). L'accent est alors mis sur la construction d'une liaison qui ne se réduit pas au partage d'un projet, mais qui comporte une dimension symbolique où se travaille le devenir de l'existence de la personne qui est accompagnée.

En allant quelque peu au-delà de la sémantique, Paul (2009) conclut des écrits que le terme accompagnement renvoie à quatre idées principales. Premièrement, il renvoie à l'idée de la secondarité de la personne qui accompagne. Cette dernière n'est toutefois pas pour autant accessoire, puisqu'il n'y aurait pas d'accompagnement sans un binôme initial. Sa fonction est donc de soutenir, voir valoriser, la personne qui est accompagnée. À cet effet, Vial et Caparros-Mencacci (2007) rappellent que l'accompagnement s'éloigne délibérément de toute attitude de maîtrise de l'un sur ce que fait l'autre. Accompagner est donc le fait de participer à un déplacement, à un changement et à un déliement que la personne qui est accompagnée réalise elle-même.

Deuxièmement, le terme accompagnement renvoie à l'idée de cheminement, incluant un temps d'élaboration et des étapes composant l'action. À cet égard, une précision est apportée par Vial et Caparros-Mencacci (2007), à savoir que la personne qui accompagne vise le cheminement de la personne qui est accompagnée, tandis que la personne qui est

accompagnée vise son propre devenir. Par conséquent, la personne qui accompagne chemine pour que la personne qui est accompagnée puisse cheminer.

Troisièmement, le terme accompagnement renvoie à l'idée d'un effet d'ensemble. Ainsi, « quelle que soit la dissymétrie relationnelle, l'action vise à impliquer les deux éléments à tous les stades de ce cheminement » (*Ibid.*, p. 96). En abordant plus spécifiquement les approches cliniques de l'accompagnement psychologique en milieu scolaire, Gaillard (2001) abonde en ce sens lorsqu'il indique que l'accompagnement consiste à se joindre à une personne afin de rester avec elle et d'aller dans la même direction qu'elle.

Enfin, le terme accompagnement renvoie à l'idée de transition, qui suppose que tout accompagnement est temporaire. En se basant sur un projet visant l'établissement par des conseillères et des conseillers pédagogiques de dispositifs de formation-accompagnement destinés à des enseignantes et des enseignants au secondaire du réseau de l'enseignement libre de la Communauté française de Belgique, Biémar (2012) réfère également au caractère transitoire de l'accompagnement. Cette auteure avance effectivement que l'accompagnement constitue une relation qui aide la personne qui est accompagnée à être le maître d'œuvre de son projet et que cette finalité met au jour le paradoxe de tout accompagnement, c'est-à-dire que « son but ultime est de ne plus exister » (*Ibid.*, p. 21).

Au regard de ces quatre idées principales proposées par Paul (2009) au sujet de l'accompagnement, la dimension relationnelle apparaît comme étant prioritaire, la dimension opérationnelle lui étant subordonnée. La mise en relation (avec), constitue alors la condition de la mise en chemin (vers). Cette mise en relation peut toutefois revêtir de nombreuses formes.

## **1.2 Les formes d'accompagnement**

Peu d'auteurs et d'auteures travaillent à mettre en lumière les formes d'accompagnement et déterminer les liens qui les unissent. Deux visions sont toutefois

explorées au sein de ce mémoire. Dans le cadre de la première vision, l'accompagnement est perçu comme étant un élément qui fédère un ensemble de pratiques qui trouvent leur place au sein d'une région spécifique du champ sémantique du verbe accompagner. Dans le cadre de la deuxième vision, l'accompagnement est perçu comme étant une pratique relevant de l'étayage. Il n'existerait donc pas plusieurs formes d'accompagnement, mais bien un ensemble de pratiques connexes qui, au même titre que l'accompagnement, relèvent de l'étayage.

### *1.2.1 L'accompagnement comme élément fédérateur de pratiques*

Dans le cadre d'un ouvrage visant la clarification conceptuelle ainsi que l'étayage du sens du terme accompagnement, Paul (2004) avance que l'accompagnement fédère un « ensemble de pratiques qui lui sont co-existantes et qui entretiennent entre elles un certain flou : counseling, coaching, sponsoring, mentoring côtoient tutorat, conseil, parrainage ou compagnonnage » (p. 76). Trouvant leur place au sein d'une région spécifique du champ sémantique du verbe accompagner, toutes ces formes d'accompagnement composent alors « une nébuleuse de propositions complémentaires car aucune ne peut prétendre couvrir la complexité des situations dès lors que l'on tient compte de la personne dans sa singularité et sa globalité » (*Ibid.*, p. 306).

Toutes ces formes d'accompagnement tendent à se définir comme pratiques intégratives dans laquelle un professionnel essaie d'être au plus près de la personne dans l'exploration d'une situation difficile ou d'une épreuve à franchir, dans les moments de positionnement et d'orientation, de choix et de prise de décision, dans l'évolution d'une situation problématique. Elles participent ainsi d'une dynamique de changement à partir d'une nécessité externe (décision, orientation, reconversion...) qui mobilise les instances du sujet (besoins, désirs, craintes...). Le recours à l'une de ces formes d'accompagnement s'impose à un moment donné, compte tenu des exigences du milieu et des besoins individuels. S'il vient au moment opportun, même prescriptif, ce recours peut contribuer à opérer un tournant dans une vie et avoir des retombées au-delà de l'individu sur son environnement relationnel et social. (Paul, 2009, p. 101)



Dans cette nébuleuse, à l'image d'un réseau enchevêtré, « des similarités et des différences font système et s'organisent comme une chaîne synonymique » (*Ibid.*, p. 92). La figure 1 représente la nébuleuse des pratiques d'accompagnement proposée par Paul (2004).

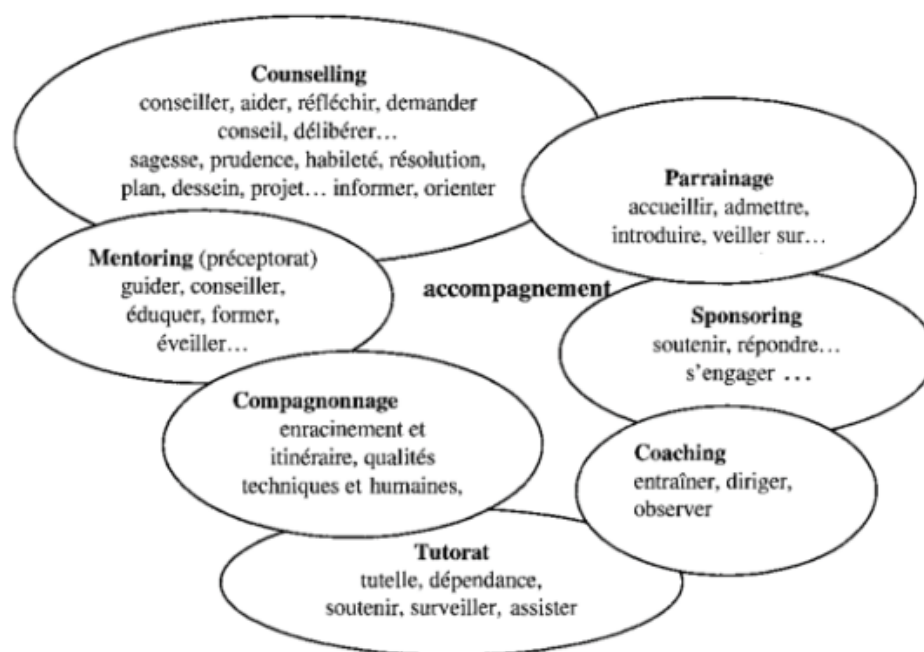


Figure 1

La nébuleuse des pratiques d'accompagnement (Paul, 2004)

Pour Paul (2009), dire que l'accompagnement est protéiforme, c'est donc évoquer la plasticité posturale que ce terme requiert. C'est dire qu'à travers « l'accompagnement on doit, à la fois, faire le constat de sa plus grande hétérogénéité et, néanmoins, d'un fond commun, d'où toutes les formes tirent leur sens et leur référence à l'accompagnement » (*Ibid.*, p. 105). Mais dire que l'accompagnement est protéiforme, c'est aussi souligner sa capacité de mimétisme.

Il est vrai qu'entre l'exigence d'avoir à s'ajuster à chaque personne dont la situation est toujours singulière, mais aussi à devoir répondre à des problématiques aussi diverses qu'une insertion par l'économique, une orientation en constat d'échec scolaire ou un soutien pour prévenir le risque de décrochage, une validation de ses acquis, la conception d'un projet ou la réalisation d'un mémoire, etc., on pourrait le reconnaître affligé d'un mimétisme lui faisant recouvrir toutes les apparences sans jamais réussir à trouver la sienne propre : comme si l'accompagnement n'avait rien de spécifique et qu'il pouvait être tout et n'importe quoi. (Paul, 2016, p. 14)

Bien que l'accompagnement demeure difficile à cerner, il faut spécifier que plusieurs formes qui composent la nébuleuse des pratiques de l'accompagnement proposée par Paul (2004) sont quant à elles bien définies au sein de champs scientifiques spécifiques. À titre d'exemple, le counseling fait l'objet de définitions précises dans le champ scientifique de la psychologie tout comme dans le champ scientifique de l'orientation professionnelle.

### *1.2.2 L'accompagnement comme pratique relevant de l'étayage*

Vial et Caparros-Mencacci (2007) ne perçoivent pas l'accompagnement comme une grande catégorie dans laquelle viendraient se greffer diverses pratiques, mais bien comme une forme particulière d'étayage. Dans un tel contexte, ce que partagent l'accompagnement, la direction, le suivi, le guidage, le conseil, le coaching ou le mentorat, est d'être une pratique de l'étayage. Conséquemment, l'étayage devient une notion permettant « de distinguer les différentes pratiques qui ont tendance à se faire passer pour de l'accompagnement et d'isoler la spécificité d'une relation d'accompagnement » (*Ibid.*, p. 37). Plus spécifiquement, l'étayage est une notion qui fut initialement introduite par Freud pour désigner la relation primitive des pulsions sexuelles aux pulsions d'auto-conservation (Laplanche et Pontalis, 1990). Dans le langage courant, l'étayage est habituellement associé à la représentation du jardinier qui va mettre des tuteurs aux plantes pour leur donner une forme précise ou pour les soutenir en vue de faciliter la production des fruits (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Selon le réseau sémantique établi par Vial et Caparros-Mencacci (2007), l'étayage correspond spécifiquement au fait de s'appuyer sur quelque chose ou

quelqu'un pour tenir, que ce soit intentionnellement ou non. Dans un tel contexte, c'est le résultat qui est visé, alors que la façon d'étayer varie.

L'accompagnement est l'une des variations de l'étayage « qui se veut la moins impositive, la moins extérieure » (*Ibid.*, p. 37). C'est une réponse organisée à la demande d'étayage qui soit la moins organisationnelle possible. L'accompagnement s'avère donc moins technique et invasif que la direction, l'aide, le suivi ou le soutien.

Un étayage qui se fait dans l'estime de l'autre, dans la familiarité, dans un vivre ensemble quasiment amical, ou plus exactement sans jugement de valeur, ce qui ne veut pas dire que l'accompagnateur ne donnerait pas son avis, bien au contraire. Il est même là pour ça, pour un processus d'arrimage. Et c'est bien parce que ces avis donnés vont influencer les choix faits par l'accompagné qu'il s'agit d'une des pratiques d'étayage possible parmi d'autres. Si on dit : l'accompagnant ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'accompagné, il le soutient, c'est bien « il l'étaye » qu'il faut entendre. (*Ibid.*, p. 37)

Au-delà des précisions que ces deux visions apportent, soit une première vision où l'accompagnement est perçu comme étant un élément qui fédère un ensemble de pratiques qui trouvent leur place au sein d'une région spécifique du champ sémantique du verbe accompagner et une deuxième vision où l'accompagnement est perçu comme étant une pratique relevant de l'étayage, un flou sémantique persiste. Paul (2004) rappelle effectivement que « le verbe accompagner ne dit rien de ce que l'on fait en le faisant » (p. 79). S'il n'y a pas de règles définies pour accompagner, c'est que l'accompagnement est par essence une composition où chaque binôme constitue une matrice relationnelle différente (Paul, 2009).

Du côté de l'accompagnant, ce flou définitionnel, tout en se constituant comme marge de manœuvre, est déstabilisant, car il ne relève pas d'une instrumentation clairement énoncée et soumet celui qui accompagne à une tension entre éthique et attentes normatives. Du côté de la personne accompagnée, cette démarche place sur une voie où tout ce qui est attendu lui appartient, mais lui est aussi fortement suggéré par l'environnement sociopolitique. (Paul, 2016, p. 16)

Parce que l'accompagnement doit être ajusté à chaque personne, contexte ou situation, cette responsabilité peut certainement sembler menaçante aux yeux des professionnelles et des professionnels. Elle porte effectivement le risque de faire peser sur leurs seules épaules la définition qu'elles et qu'ils donnent à ce qu'accompagner veut dire. Toutefois, « si l'accompagnement résiste à une définition, c'est qu'il est justement une interpellation à caractère éthique, insaisissable par aucun, mais ne pouvant qu'être incarnée par chacun » (Paul, 2016, p. 16).

### **1.3 L'utilisation professionnelle du terme accompagnement**

En ce qui concerne plus spécifiquement l'utilisation professionnelle du terme accompagnement, Gaillard (2001) mentionne que les domaines relatifs au travail social, à la santé et à l'éducation en sont les principaux représentants. Selon l'auteur, c'est d'abord dans le domaine du travail social que l'usage du terme accompagnement a fait son entrée. Plus exactement, l'accompagnement social comprend les interventions qui visent une certaine autonomisation de la personne par une démarche d'insertion et de réhabilitation. Dans un tel contexte, l'accompagnement tend à suivre la mobilisation de la personne au travers d'un objet, que ce soit un projet de réinsertion ou de formation. Dans le domaine de la santé, l'accompagnement désigne les soins destinés à améliorer les conditions de vie de la personne malade ou de la personne âgée. La promotion de l'accompagnement est alors portée par des discours de responsabilisation de chacune et de chacun dans la préservation de l'acquis et le développement de capacités potentielles, sur l'exigence de capacités d'anticipation engageant une responsabilité individuelle (Paul, 2009). En ce qui concerne le domaine scolaire, domaine central dans le cadre de la présente recherche, Gaillard (2001) avance que l'accompagnement consiste à pallier les difficultés des élèves, en dehors du temps scolaire, souvent dans une présentation ou une ambiance particulièrement chaleureuse. Loin de fonctionner en vases clos, ces trois domaines professionnels présentent des pratiques d'accompagnement montrant des éléments communs, mais aussi des éléments particuliers.

Dans le cadre d'une recherche visant à qualifier l'utilisation professionnelle du terme accompagnement, Gagnon, Moulin et Eysermann (2011) ont mis à jour les éléments communs et particuliers aux pratiques d'accompagnement issues de quatre milieux de travail, soit ceux des soins palliatifs, des soins destinés aux personnes âgées, de l'éducation et de l'insertion au travail. Pour ce faire, elles et ils ont analysé 32 entretiens ayant été menés en France auprès d'intervenantes et d'intervenants issus de ces quatre milieux de travail. Leur analyse a permis de mettre à jour six dimensions. De ce nombre, quatre présentent des pratiques d'accompagnement qui, aux yeux des intervenantes et des intervenants, sont communes aux quatre milieux de travail ciblés. Il s'agit du souci de l'autre (qui est fait de présence, d'écoute et de non-indifférence), de l'individualisation de la relation (qui suppose la connaissance de la personne en vue d'adapter l'intervention), de l'approche globale (qui tient compte de l'intégrité de la personne, de sa vie et de son parcours) et du travail sur soi. Il est à noter que ces quatre dimensions s'inscrivent dans une certaine durée et visent une transformation graduelle de la personne. En ce qui concerne les deux autres dimensions mises à jour, elles présentent des pratiques d'accompagnement qui, aux yeux des intervenantes et des intervenants, sont particulières au milieu de l'éducation et au milieu de l'insertion au travail. Alors que l'autonomie consiste à savoir s'organiser, se prendre en main, se discipliner et se responsabiliser afin d'être en mesure de se trouver un travail, se débrouiller seul, se réaliser et s'épanouir, l'intégration sociale appelle une certaine conformité qui passe par l'intégration de normes propres à la collectivité.

Accompagner dans le cadre d'un contexte professionnel, correspond donc au fait de « chercher à réconcilier l'autonomie et les normes sociales en les superposant, à réconcilier la reconnaissance de l'individualité avec son insertion dans une organisation, école ou travail, et dans le monde, avec chacun leurs contraintes » (*Ibid.*, p. 108). C'est aussi chercher à conjuguer empathie avec discipline ou travail sur soi, à concilier aide inconditionnelle et responsabilité individuelle et à associer relation compassionnelle et responsabilité professionnelle. Accompagner dans un contexte professionnel constitue donc un acte complexe, qui exige des intervenantes et des intervenants d'être en mesure de s'adapter et de réagir efficacement à la personne accompagnée. La présente recherche propose toutefois de

cerner un domaine professionnel précis, au sein duquel l'accompagnement revêt des caractéristiques et des dispositifs qui lui sont propres.

#### **1.4 L'accompagnement scolaire**

Peu d'auteurs et d'auteurs définissent spécifiquement l'accompagnement scolaire. Au sein de la francophonie, plusieurs s'appuient toutefois sur la Charte de l'accompagnement scolaire signée à Paris en 1992. À titre d'exemple, bien que Glasman (2001) définisse l'accompagnement scolaire comme étant ce qui est organisé en dehors de l'école sous un mode non marchand, il fait néanmoins référence au contenu de cette charte dans le cadre d'un ouvrage visant à retracer et à analyser l'épanouissement de cette pratique :

On désigne par accompagnement scolaire l'ensemble des actions visant à offrir aux côtés de l'école l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour leur réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social. Ces actions sont centrées sur l'aide aux devoirs et les apports culturels nécessaires à la réussite scolaire. C'est en ce sens que l'on doit distinguer l'accompagnement scolaire des activités de loisirs périscolaires, même si ces deux champs d'intervention contribuent à l'épanouissement personnel de l'élève, et donc à de meilleures chances de succès à l'école. L'accompagnement scolaire ne se pose pas en alternative à l'école. Au contraire, il reconnaît son rôle central quand il propose : 1) de fournir aux jeunes des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'acquisition des savoirs; 2) d'élargir les centres d'intérêts des enfants et des adolescents, de promouvoir leur apprentissage de la citoyenneté par une ouverture sur les ressources culturelles, sociales ou économiques de la ville ou de l'environnement proche; 3) de valoriser leurs acquis afin de renforcer leur autonomie personnelle et leurs capacités de vie collective, notamment par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat des jeunes. (*Ibid.*, p. 1)

À l'occasion d'un article visant à clarifier la fonction de l'accompagnement scolaire, Chauveau et Rogovas-Chauveau (1994) avancent que ce type d'accompagnement n'est pas un intermédiaire entre les membres du personnel enseignant et les parents. Bien qu'il ne se juxtapose pas à l'école ou à la famille, l'accompagnement scolaire essaie cependant de les associer à son action et de susciter des échanges, voire des collaborations. Il est à noter que

Glasman (2001) utilise le même terme pour illustrer une idée différente, soit que l'accompagnement scolaire joue une fonction d'espace intermédiaire, en entendant par là un lieu où, tout en étant encadré par des adultes, l'élève peut se construire à l'écart de la famille ou de l'école. Cet espace intermédiaire permet à l'élève « de se tromper, d'avouer ses lacunes, de recommencer sans être marqué d'infamie scolaire, d'entrer en relation avec des adultes qui ne sont ni les parents ni ceux qui vont le juger pour ses prestations » (*Ibid.*, p. 81). L'accompagnement devient alors « un cas particulier d'intervention éducative où l'acquisition du savoir savant n'est pas la finalité, au contraire de bien des situations que la didactique a déjà étudiées » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 15).

### **1.5 Les dispositifs d'accompagnement scolaire**

Glasman (2001) distingue plusieurs types de dispositifs d'accompagnement scolaire qui se situent à plus ou moins grande distance du travail scolaire et des attentes de l'école. Premièrement, il y a ceux qui visent l'appropriation directe de ce qui a été fait en classe. De tels dispositifs peuvent par exemple offrir aux élèves un cadre où ils puissent abondamment et librement parler afin de pratiquer la langue française. Deuxièmement, certains dispositifs convoient l'appropriation des savoirs par le biais de l'aide aux devoirs. Il s'agit plus précisément de mettre à la disposition des élèves un lieu propice ainsi que des adultes aptes à leur apporter cet aide. Un exemple concret d'un tel dispositif est le Programme de soutien à l'école montréalaise qui, dès 1997, avait pour objectif de soutenir la réussite personnelle et la réussite des apprentissages chez l'ensemble des élèves issus de milieux défavorisés en tenant compte de leurs besoins ainsi que de leurs ressources tout en contribuant à la mise en place d'une communauté éducative engagée (Gouvernement du Québec, 2003). Pour ce faire, ce programme « encourageait l'établissement de partenariats avec le milieu communautaire, en privilégiant le développement de mesures d'accompagnement scolaire comme le tutorat » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 1). Troisièmement, il y a les dispositifs qui tendent vers une ouverture culturelle. Situés à une plus grande distance des attentes de l'école, ces dispositifs préparent les élèves issus d'un milieu défavorisé à tirer profit des apprentissages scolaires. Plus encore, ils fournissent « les prérequis à la scolarité que d'autres élèves, issus

de milieu plus favorisé, trouvent en abondance dans leur cadre de vie familial » (Glasman, 2001, p. 6). Quatrièmement, certains dispositifs aspirent à une entrée indirecte dans le travail scolaire, par des activités qui ne sont pas nécessairement considérées ni perçues comme relevant de la sphère scolaire. Il peut par exemple être question de dispositifs où se pratiquent essentiellement des activités culturelles, théâtrales, musicales ou d'expression. Cinquièmement, il y a les dispositifs qui visent essentiellement la socialisation des élèves. Sont alors valorisés l'apprentissage de la vie en collectivité, l'exercice de la politesse, l'expérience de la coopération, l'amélioration du rapport à l'école ou l'engagement dans une relation avec une personne adulte. Enfin, certains dispositifs mettent de l'avant une animation sportive, dont les effets se veulent à la fois socialisants et éducatifs. En somme, l'accompagnement scolaire comprend une grande diversité de dispositifs proposés selon un continuum qui va du plus proche au plus lointain du domaine scolaire. L'emploi du qualificatif scolaire manifeste ainsi « la volonté de prendre en compte, d'une manière qui soit potentiellement féconde et recyclable dans le travail scolaire, le temps que l'élève ne passe pas à l'école » (*Ibid.*, p. 53).

Toujours selon Glasman (2001), de tels dispositifs d'accompagnement scolaire sont généralement organisés et proposés par des intervenantes et des intervenants dont les parcours académiques et professionnels diffèrent fortement. La personne qui accompagne combine ainsi en situation une pluralité de manières d'agir indépendantes qui lui sont propres, lui conférant une façon de faire aussi difficile à faire qu'à comparer (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Il peut en effet s'agir de travailleuses et de travailleurs sociaux, de militantes et de militants associatifs, d'habitantes et d'habitants du quartier, de retraitées et de retraités ou d'étudiantes et d'étudiants. Cette convergence d'actrices et d'acteurs aux statuts disparates et aux identités distinctes montre toutefois bien l'importance accordée aujourd'hui par l'enjeu scolaire (Glasman, 2001).

Il importe maintenant de cerner davantage la teneur de l'accompagnement scolaire offert par les intervenantes et les intervenants communautaires dans le cadre d'une



programmation ouverte. Pour ce faire, il s'agit de définir d'abord le processus d'acculturation et ensuite le capital social.

## 2. LE PROCESSUS D'ACCULTURATION

Le processus d'acculturation est le deuxième concept retenu au sein du cadre conceptuel, puisqu'il constitue une dimension de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration directement liée à l'objectif général de recherche. La définition classique de l'acculturation est l'œuvre de Redfield, Linton et Herskovits (1936). Pour ces auteurs, il s'agit des phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus ayant des cultures différentes entrent en contact continu et où des changements surviennent dans les schémas culturels originaux de l'un ou des deux groupes. Pour sa part, Berry (2006) définit l'acculturation comme étant un processus de changement culturel et psychologique résultant de contacts continuels entre personnes de différentes cultures. Selon cette définition, tant les membres du groupe minoritaire que ceux du groupe majoritaire sont concernés par ce processus. Il est ici essentiel d'identifier et de définir les stratégies d'acculturation pouvant être privilégiées, les conséquences psychologiques pouvant découler d'un tel processus ainsi que les liens pouvant être établis avec l'acquisition de la culture scolaire.

### 2.1 Les stratégies d'acculturation

À l'occasion d'un article esquissant un schéma conceptuel à partir duquel acculturation et adaptation peuvent être étudiées, puis présentant quelques conclusions et résultats généraux tirés d'un échantillon de travaux empiriques, Berry (1997) avance que le processus d'acculturation se décline en différentes stratégies, soit l'intégration, l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Selon l'auteur, ces stratégies sont généralement élaborées par des groupes et des individus dans leurs rencontres quotidiennes les uns avec les autres conformément à deux enjeux, à savoir le maintien de la culture d'origine ainsi que le contact et la participation auprès d'autres groupes. Lorsque ces deux enjeux sont considérés simultanément dans un schéma conceptuel, il est possible de

positionner ces quatre stratégies en répondant positivement ou négativement à deux questions. Plus spécifiquement, ces deux questions permettent d'identifier s'il est considéré important de maintenir l'identité et les caractéristiques d'un individu et s'il est considéré important de maintenir des relations avec le groupe majoritaire. La figure 2 représente une traduction d'un tel schéma conceptuel proposé par Berry (1997).

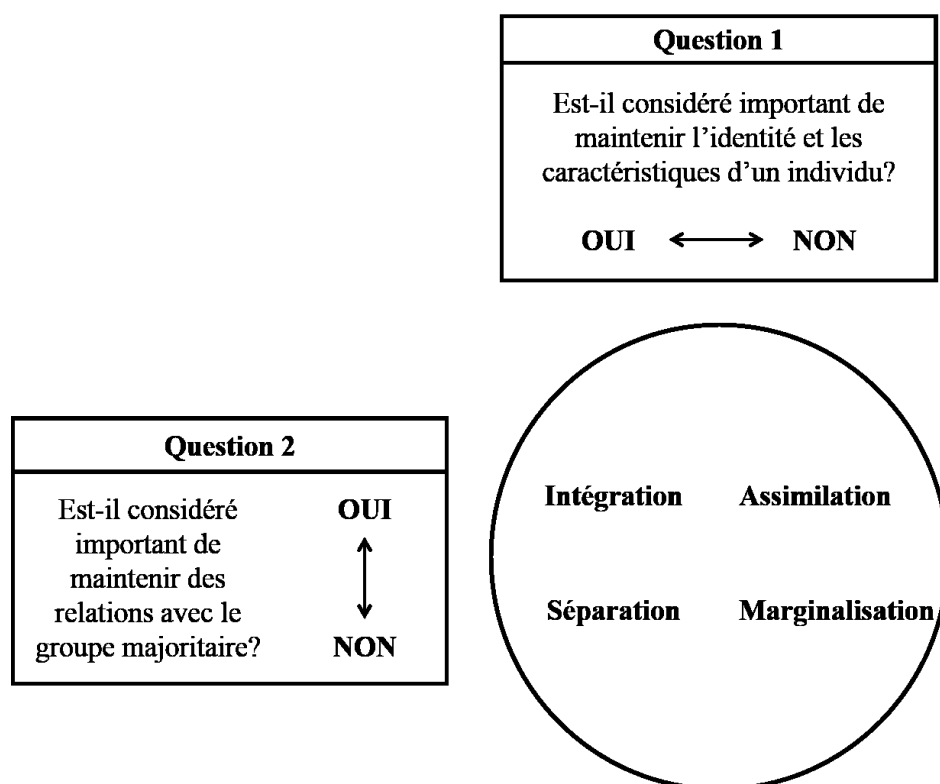


Figure 2

Stratégies d'acculturation (Berry, 1997)

Du point de vue des groupes minoritaires, lorsque les individus ne souhaitent pas maintenir leur identité culturelle et rechercher l'interaction quotidienne avec d'autres groupes, la stratégie d'assimilation est alors favorisée. En revanche, lorsque les individus considèrent important de maintenir leur culture d'origine et, en même temps, souhaitent éviter

l'interaction avec d'autres groupes, c'est la stratégie de séparation qui est mise de l'avant. Lorsqu'il y a une volonté de maintenir la culture d'origine tout en conservant les interactions quotidiennes avec d'autres groupes, l'intégration est alors la stratégie choisie. Enfin, lorsqu'il y a peu de possibilité ou d'intérêt pour le maintien culturel (souvent pour des raisons de perte culturelle forcée) et peu d'intérêt à avoir des relations avec d'autres (souvent pour des raisons d'exclusion ou de discrimination), la marginalisation est la stratégie préconisée. Ces quatre stratégies d'acculturation se basent sur l'hypothèse selon laquelle les groupes minoritaires et leurs membres individuels ont un droit de regard au sujet du processus d'acculturation à privilégier. Il est toutefois possible que les groupes minoritaires et leurs membres individuels, jeunes ou vieux, n'aient pas un tel droit de regard ou ne fassent pas consciemment le choix de celui à adopter. Dans un tel cas, Berry (2001) propose d'autres termes. Ces derniers traduisent la situation où ce sont davantage les membres du groupe majoritaire qui appliquent les stratégies d'acculturation ou contraignent les choix que doivent poser les membres de groupes minoritaires. Il est alors question d'un *melting pot* au lieu d'une assimilation, d'une ségrégation au lieu d'une séparation, d'un multiculturalisme au lieu d'une intégration et d'une exclusion au lieu d'une marginalisation.

## **2.2 Les conséquences psychologiques du processus d'acculturation**

Les conséquences psychologiques à long terme d'un processus d'acculturation sont très variables d'un individu à l'autre. Elles dépendent de variables sociales et personnelles qui renvoient à la société de départ, à la société d'accueil et à des phénomènes antérieurs émergeant lors de la période d'acculturation (Berry, 1997). Parmi ces conséquences, il existe un stress d'acculturation que Berry, Kim, Minde et Mok (1987) définissent comme étant une réduction de l'état de santé, tant en ce qui concerne les aspects psychologiques, somatiques et sociaux, des personnes qui subissent une acculturation et pour lesquelles il est prouvé que cette réduction est systématiquement liée aux phénomènes d'acculturation. Selon Kanouté *et al.* (2008), un stress d'acculturation survient « lorsqu'un individu, cherchant à imprimer une cohérence à son cadre de référence identitaire au moindre coût psychologique, transige avec l'injonction de codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels » (p. 270). En

d'autres termes, l'individu s'affaire à donner un sens aux codes culturels de sa société d'accueil, même si ces derniers sont différents de ceux qu'il a appris dans sa société d'origine. Pour Bouteyre (2004), plusieurs facteurs de stress peuvent être associés au processus d'acculturation, soit la perte de repères, la difficulté à maîtriser une nouvelle langue, le changement de statut social, la perte du soutien familial ou la modification dans le rôle des membres de la famille. Concernant ce dernier facteur de stress, il est possible qu'une différence d'acculturation puisse se dessiner entre les membres d'une famille. Comme abordée dans le chapitre dédié à la problématique, cette situation survient généralement lorsque les enfants s'adaptent plus rapidement que leurs parents, ce qui les amène à servir de guide en ce qui a trait à la langue ou aux codes culturels de la société d'accueil. Cette situation peut certes favoriser le développement d'une série de qualités pouvant être réinvesties dans un contexte scolaire, comme le sens des responsabilités ou de l'organisation (Orellana, 2001), mais elle peut aussi distraire les élèves de leurs obligations scolaires (Gaytan *et al.*, 2007).

Il est toutefois important de nuancer le discours relatif aux effets du stress d'acculturation selon le statut et l'origine des populations de référence. À cet effet, Berry *et al.* (1987) ont mené une série d'études empiriques sur le stress d'acculturation impliquant des personnes immigrantes, réfugiées, autochtones et membres de groupes ethniques au Canada. Les résultats montrent une variation substantielle des phénomènes selon les types de groupes d'acculturation et selon des variables à la fois individuelles (sexe, âge, éducation, attitudes et style cognitif) et sociales (contact, soutien social et statut). En ce qui concerne plus spécifiquement le statut, Bergnehr (2018) a examiné les aspects intergénérationnels, interdépendants et contextuels du bien-être et du stress d'acculturation de familles issues du Moyen-Orient pendant leur réinstallation en Suède en tant que réfugiées. L'auteure suggère que le stress d'acculturation résulte de conséquences inattendues et indésirables de la migration comme les conflits parents-enfants et les difficultés scolaires des enfants. À cela s'ajoutent des éléments de tension rencontrés par les familles réfugiées comme le chômage, le recours à l'aide sociale, la faible qualité du logement et la maîtrise insuffisante de la langue du pays d'accueil. En ce qui a trait à l'origine des populations de référence, Ho, Schweitzer et Khawaja (2017), ont exploré le rôle du soutien social, de l'appartenance à l'école et du

stress d'acculturation dans la réussite scolaire d'adolescentes et d'adolescents chinois récemment arrivés en Australie. Alors que plusieurs études antérieures ont porté sur les immigrantes et les immigrants asiatiques de manière générale, un choix a été posé en faveur des immigrantes et des immigrants chinois récemment arrivés en Australie afin de pouvoir mieux les distinguer. Concernant le stress d'acculturation, les résultats indiquent qu'il n'est pas significativement associé à la réussite scolaire.

Le stress d'acculturation n'est pas la seule conséquence psychologique que peut rencontrer un individu dans le cadre d'un processus d'acculturation. Berry (1997) conclut effectivement des écrits scientifiques qu'il peut survenir un conflit culturel, un symptôme psychosomatique ou un grave problème de santé mentale lorsque de grandes difficultés sont rencontrées. Il va sans dire que cela varie d'un individu à l'autre.

### **2.3 Le processus d'acculturation et l'acquisition de la culture scolaire**

Dans le cadre de ce mémoire, il importe de garder à l'esprit que le processus d'acculturation peut certes être associé à l'acquisition de la culture du groupe culturel majoritaire, mais qu'il peut aussi être associé à l'acquisition de la culture scolaire. En plus des groupes d'individus ayant des cultures distinctes, le processus d'acculturation peut donc également mettre en exergue des groupes d'individus provenant de classes sociales tout aussi distinctes. Selon Bourdieu et Passeron (1964), les ressources dont disposent les élèves pour faire l'acquisition de la culture scolaire dépendent effectivement de leur classe sociale d'appartenance. Qu'ils soient issus ou non de l'immigration, il est donc possible que les élèves fassent l'acquisition de la culture scolaire par le biais d'un processus d'acculturation.

Or, la culture de l'élite est si proche de la culture de l'école que l'enfant originaire d'un milieu petit-bourgeois (et *a fortiori* paysan ou ouvrier) ne peut acquérir que laborieusement ce qui est donné au fils de la classe cultivée, le style, le goût, l'esprit, bref, ces savoir-faire et ce savoir-vivre qui sont naturels à une classe, parce qu'ils sont la culture de cette classe. Pour les uns, l'apprentissage de la culture de l'élite est une conquête, chèrement payée; pour les autres, un héritage qui enferme à la fois la facilité et les tentations de la facilité. (*Ibid.*, p. 39)

Même s'il faut nuancer cette analyse de l'institution scolaire française d'Après-guerre lorsqu'on la transpose au contexte québécois actuel, beaucoup moins élitiste, les élèves des classes privilégiées (ou « cultivées » selon la désignation de Bourdieu) seraient en mesure d'entretenir un rapport aisé, voire désinvolte, avec la culture scolaire. Inversement, pour les élèves qui sont filles et fils « de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de petits commerçants, l'acquisition de la culture scolaire est acculturation » (*Ibid.*, p. 37). Un exemple de cette disparité se situe au niveau de la langue. Selon Bourdieu (1966), la réussite scolaire est très étroitement liée à maîtrise de la langue scolaire, « qui n'est une langue maternelle que pour les enfants originaires de la classe cultivée » (p. 395). Pour ceux qui ne seraient pas originaires de cette classe sociale, son acquisition relève donc de l'acculturation.

De tous les obstacles culturels, ceux qui tiennent à la langue parlée dans le milieu familial sont sans doute les plus graves et les plus insidieux, surtout aux premières années de la scolarité, où la compréhension et le maniement de la langue constituent le point d'application principal du jugement des maîtres. (*Ibid.*)

Il est à noter que d'autres auteures et auteurs abordent ces notions de capital culturel, de transmission et d'héritage. Lahire (1995) montre effectivement que certains élèves ne sont pas préparés à l'école lorsqu'ils y mettent les pieds, et donc qu'ils ne sont pas acculturés à ce nouvel environnement. Les portraits familiaux qu'il a dressés montrent comment un capital culturel peut se transmettre ou non. Plus encore, ils montrent que malgré un contexte familial peu propice à l'apprentissage, les savoirs scolaires peuvent néanmoins être appropriés par les élèves.

Pour conclure au sujet du processus d'acculturation et de l'acquisition de la culture scolaire, il est nécessaire de faire quelques parallèles avec la réussite scolaire. Jourdain et Naulin (2011) indiquent à cet effet que la thèse déterministe de Bourdieu et Passeron (1964) montre que « la transmission du capital culturel, centrale dans le processus de reproduction sociale, semble en effet conditionner fortement la réussite scolaire et, consécutivement, la position sociale de chacun » (p. 14). Or, loin de favoriser l'égalité des chances, l'école

participe à la reproduction des inégalités sociales et les rend légitimes. Plus précisément, elle « transmueraient ainsi l'héritage différencié de certaines dispositions culturelles en inégalités sociales et rendrait acceptables ces inégalités en les attribuant au mérite personnel des élèves » (*Ibid.*, p. 8).

### 3. LE CAPITAL SOCIAL

Au même titre que le processus d'acculturation, le capital social a été retenu au sein du cadre conceptuel puisqu'il constitue une dimension de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration directement liée à l'objectif général de recherche. Polysémique, le capital social a été maintes fois défini, tant dans le milieu de la recherche que celui de l'intervention. Pour Bourdieu (1980), il s'agit de « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance » (p. 2). Cette vision structuraliste du capital social renvoie à l'appartenance à un groupe, comme étant un ensemble d'agentes et d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes, mais sont également unis par des liaisons permanentes et utiles. Le volume du capital social que possède une agente ou un agent « dépend donc de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel ou symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié » (*Ibid.*). Toujours selon le sociologue français, l'existence d'un réseau de relations n'est toutefois pas un donné naturel constitué une fois pour toutes et pour toujours par un acte social d'institution. Un tel réseau est en fait « le produit du travail d'instauration et d'entretien qui est nécessaire pour produire et reproduire des liaisons durables et utiles, propres à procurer des profits matériels ou symboliques » (*Ibid.*). Autrement dit, il est le fruit des stratégies d'investissement social consciemment ou inconsciemment orientées vers l'institution ou la reproduction de relations sociales directement utilisables. Comme le rappellent Lévesque et White (1999) dans le cadre d'un article visant à examiner quelques-unes des questions soulevées par la prolifération d'approches du concept de capital social, l'approche proposée par Bourdieu soulève la capacité des agentes et des agents de transformer des relations contingentes en relations utiles

ou potentiellement utiles. Par conséquent, non seulement il doit y avoir un réseau durable de relations, mais cesdites relations doivent être porteuses de ressources.

De son côté, Coleman (1988) définit le capital social davantage par sa fonction. Il ne s'agit donc pas d'une entité unique, mais d'un éventail d'entités différentes ayant deux éléments en commun, soit que toutes constituent un aspect particulier de la structure sociale et que toutes facilitent certaines actions des individus inscrits dans cette structure. À l'instar d'autres formes de capital, le capital social est alors productif et permet la réalisation de certains objectifs qui sans lui seraient hors de portée. Dans le cadre d'une recherche qualitative visant à distinguer le concept de réseau social de celui de capital social pour en arriver à une meilleure compréhension du processus d'insertion professionnelle de jeunes Québécois, Deschenaux et Laflamme (2009) apportent certaines nuances quant à cette définition. Ils avancent que malgré le fait qu'elle précise que tous les actrices et les acteurs ont la capacité de faire des choix et ainsi tirer profit de leurs actions, l'accessibilité à ces aspects de la structure sociale peut être fortement influencée par la qualité relative du capital social dont jouit l'actrice ou l'acteur. De leur côté, Lévesque et White (1999) postulent qu'en définissant le capital social par sa fonction, Coleman fait « l'économie d'une construction du concept en lui-même : le capital social peut alors devenir présent ou agissant dans chaque situation où on identifie ses effets supposés » (p. 25).

Pour sa part, Putnam (1999) coupe avec la tradition et centre le capital social sur les communautés et non plus sur les individus qui les composent. Le capital social désigne alors « les aspects de la vie collective qui rendent la collectivité plus productive, soit la participation, la confiance et la réciprocité » (*Ibid.*, p. 14). L'auteur précise qu'on a l'occasion d'être plus productif quand on a la chance de vivre ou de travailler dans une collectivité ou dans un organisme où ces caractéristiques sont développées, plutôt que dans un environnement qui en est dépourvu.

Bien qu'elles puissent avoir certains éléments en commun, ces trois approches du capital social sont dans leur essence bien distinctes. Un choix quant à celle à privilégier s'est



donc avéré essentiel dans le cadre de ce mémoire. Puisque la problématique posée précédemment est fondamentalement fonctionnaliste, et qu'elle prend racine dans un milieu éducatif marqué par une logique appliquée, le choix s'est posé sur l'approche fonctionnaliste de Coleman. Mais au-delà de ces deux considérations, il est possible d'expliquer le choix de cette approche par le fait que ce qui motive l'utilisation du concept de capital social dans le cadre de ce mémoire est de relever les ressources congruentes avec la réussite scolaire dans l'environnement des élèves, qu'ils soient issus ou non de l'immigration. Il n'est donc pas question, comme cela peut être le cas dans un mémoire campé dans une approche structuraliste, de relever les structures aliénantes de la société desquelles certaines et certains élèves doivent se détacher. Il est toutefois à noter que l'attention portée à la relation au sein de ce mémoire contrevient quelque peu à une vision puriste de l'approche fonctionnaliste où le capital social peut s'échanger au même titre que l'argent.

#### 4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Comme mentionné précédemment, l'objectif général de recherche vise à relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire. Trois objectifs spécifiques sous-tendent cet objectif général :

1. Relever ce qui dans l'accompagnement scolaire vise à favoriser l'acculturation ;
2. Relever ce qui dans l'accompagnement scolaire vise à développer le capital social ;
3. Relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire.

## **TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE**

Compte tenu de l'intention d'aborder le phénomène du point de vue des personnes qui le vivent et la rareté des connaissances à ce sujet, une recherche descriptive selon une méthode qualitative apparaît appropriée (Fortin, 2010). Un programme offrant un accompagnement scolaire auprès d'élèves issus de l'immigration dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire a été sélectionné et constitue le terrain de recherche. Portant le nom Accès 5, ce programme concerne les élèves issus ou non de l'immigration fréquentant une école secondaire, publique et francophone de la ville de Sherbrooke. Puisque ce programme a déjà fait l'objet d'une recherche antérieure, il s'agit de procéder à une analyse qualitative de données préexistantes.

Divisé en cinq grandes sections, ce troisième chapitre aborde certainement le programme Accès 5, mais présente également les considérations méthodologiques et éthiques qui sous-tendent le mémoire. Ainsi, alors que la première section présente le programme Accès 5 comme terrain de recherche, la deuxième section expose les différentes composantes de la recherche source, la troisième section décrit les données retenues dans le cadre du mémoire ainsi que la méthode privilégiée pour leur analyse, la quatrième section aborde les considérations éthiques et la cinquième section présente les limites de la recherche.

### **1. LE PROGRAMME ACCÈS 5 COMME TERRAIN DE RECHERCHE**

Inspiré du programme canadien Passeport pour ma réussite, le programme Accès 5 est le fruit d'une collaboration entre un organisme communautaire qu'est la Maison Jeunes-Est et deux partenaires principaux que sont l'école secondaire de la Montée et la Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS) sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves. L'objectif général de ce programme est d'augmenter le taux de diplomation des élèves fréquentant l'école secondaire de la Montée et d'accroître le nombre de ces élèves qui poursuivront des études postsecondaires. Pour y arriver, les

partenaires initiaux et les gestionnaires actuels prévoient un accompagnement scolaire offert par des intervenantes et des intervenants communautaires dans une perspective préventive, systémique et motivationnelle (Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2015).

Cinq sphères d'intervention constituent le programme Accès 5, soit le suivi psychosocial, le soutien scolaire, les activités parascolaires, l'aide financière et matérielle et les actions spécifiques. Bien qu'elles n'aient pas été pensées conformément à l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979), ces cinq sphères témoignent d'une volonté des partenaires initiaux d'intervenir à plusieurs niveaux, que ce soit auprès des élèves, des parents ou des membres du personnel scolaire et communautaire. Cette volonté distingue d'ailleurs le programme Accès 5 du programme Passeport pour ma réussite, ce dernier étant une initiative communautaire ne s'actualisant qu'en marge du domaine scolaire. En incluant l'élève, les parents et les membres du personnel scolaire et communautaire, le programme Accès 5 représente ainsi une innovation qui tend davantage vers l'intervention écosystémique. Il est à noter qu'une telle intervention « impose la prise en considération d'une complémentarité des acteurs et des finalités des systèmes qui composent l'environnement de l'enfant » (Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004, p. 73).

Le mandat des intervenantes et des intervenants communautaires consiste à accompagner les élèves qui leur sont attribué dans l'une ou l'autre des cinq sphères du programme selon les besoins des élèves. Cet accompagnement se fait dans le respect des limites, des forces, des champs de pouvoir et des enjeux de chacune et chacun, et ce, peu importe la forme que prend l'intervention (Lessard *et al.*, 2015). Il est à noter que tous les intervenantes et les intervenants communautaires disposent d'une gamme de connaissances et de compétences développées dans le cadre de parcours de formation et d'expériences professionnelles propres à chacune et à chacun. Cette grande diversité concernant les intervenantes et les intervenants communautaires, combinée à une programmation de type ouverte, favorise la flexibilité de l'accompagnement. Il n'existe effectivement pas d'intervention spécifiquement destinée à un type d'élève ou à un type de situation (Lessard *et al.*, 2015). Tel que précisé dans la définition de la programmation ouverte proposée par

Bélisle *et al.* (2011), les intervenantes et les intervenants communautaires ajustent plutôt leurs interventions afin de tenir compte des contextes de vie des élèves qui leur sont attitrés, de leur environnement immédiat et d'organismes qui, de près ou de loin, relèvent de l'environnement plus large.

Depuis septembre 2013, année où le programme Accès 5 a été implanté à l'école secondaire de la Montée, environ 35 élèves sont sélectionnés annuellement. Ces élèves sont ensuite jumelés à une intervenante ou un intervenant communautaire qui a le mandat de les accompagner pendant toute la durée de leurs études secondaires. Bien que ce programme ne se destine pas spécifiquement aux élèves issus de l'immigration, environ 40 % de l'effectif des trois premières cohortes est de première ou de deuxième génération.

## 2. LA RECHERCHE SOURCE

Comme mentionné précédemment, le programme Accès 5 est le fruit d'une collaboration entre la Maison Jeunes-Est, l'école secondaire de la Montée et la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves. Alors que les deux premiers partenaires sont responsables de la mise en œuvre de ce programme, le troisième est responsable de son évaluation. L'atteinte des objectifs spécifiques du mémoire repose sur l'analyse d'une partie des données recueillies par l'entremise de ce troisième partenaire lors d'une recherche longitudinale menée sous la direction scientifique de Lessard, Bourdon et Ntebutse.

L'objectif principal de la recherche source est d'évaluer l'implantation du programme Accès 5 sur une période allant de septembre 2013 à juin 2017. Plus spécifiquement, il s'agit d'évaluer l'évolution des partenariats, l'intervention et les effets sur les élèves participants, mais aussi sur les adultes provenant des trois milieux dans lesquels cheminent les élèves, soit la famille, l'école et la communauté. Un premier volet de la recherche source publié en 2015 constitue un bilan préliminaire de l'implantation du programme et de ses effets sur les élèves

participants, alors qu'un deuxième volet publié en 2017 constitue un bilan de l'évolution des partenariats, de l'intervention et des indicateurs des élèves.

La méthodologie choisie dans le cadre de la recherche source est inspirée des recommandations de Van der Maren (1996) en éducation et de celles de Chen (2005) en évaluation de programme. Le devis de recherche choisi est mixte et se divise en quatre parties, soit une première descriptive, une deuxième centrée sur l'évaluation de processus, une troisième visant l'évaluation des effets documentés auprès des élèves participants (trois premières cohortes d'environ 35 élèves), d'adultes les côtoyant et d'organismes directement liés au programme Accès 5 et une quatrième favorisant la synthèse des résultats.

Plusieurs sources de données qualitatives et quantitatives ont été ciblées par les membres de l'équipe de direction scientifique de la recherche source comme étant des indicateurs permettant d'évaluer le programme Accès 5. Pour décrire l'implantation du programme, il s'agit de la documentation liée au programme, des journaux de bord des intervenantes et des intervenants communautaires et des entretiens faits avec les élèves et les personnes clés du programme. Pour évaluer les effets du programme, les sources de données diffèrent en fonction des individus. Chez les élèves, il s'agit des données recueillies à l'école (logiciel de dépistage du décrochage scolaire (LDDS), rendement scolaire et indices de désengagement) et auprès des élèves (questionnaire autocontrôle et encadrement parental) (Lessard, Bourdon et Ntebutse, 2017). Chez les intervenantes et les intervenants communautaires, il s'agit des données recueillies pour évaluer l'effet du programme sur leur pratique. Chez les personnes clés, il s'agit des données recueillies par le biais d'entretiens auprès des membres du personnel enseignant, des membres de la direction, des parents, des intervenantes et des intervenants communautaires. Pour évaluer l'efficacité du programme, les verbatim des rencontres du comité de pilotage, les journaux de bord du coordonnateur, des intervenantes et des intervenants communautaires ainsi que les entretiens avec les personnes clés du programme sont des données utilisées pour évaluer le niveau de collaboration et les changements qui ont pu s'opérer dans le temps sur le plan des partenariats.

Plusieurs retombées sont attendues par les membres de l'équipe de direction scientifique de la recherche source quant à l'évaluation du programme Accès 5. Premièrement, il s'agit de mieux comprendre quelles sont les retombées individuelles et collectives des interventions proposées aux élèves provenant de territoires défavorisés et à risque de décrochage scolaire. Deuxièmement, il est question de documenter l'évolution de ces élèves, dans le temps, en tenant compte des effets de ce programme et des autres services qui leur sont fournis au cours de leurs études secondaires. Troisièmement, il apparaît important d'éclairer les défis de l'intervention en contexte auprès de cette population. Enfin, il s'agit de documenter la collaboration entre deux partenaires majeurs que sont la Maison Jeunes-Est et l'école secondaire de la Montée à travers l'évolution des processus liés au programme Accès 5 dans le but de favoriser sa transférabilité.

Pour conclure au sujet des considérations méthodologiques relatives à la recherche source, il importe de mentionner que plusieurs personnes se sont jointes à l'équipe de direction scientifique pour mener à terme les différentes étapes nécessaires à l'évaluation du programme Accès 5. À titre d'exemple, les tâches concernant la cueillette, le traitement ainsi que l'analyse des données ont été sélectivement confiées à des auxiliaires de recherche de l'Université de Sherbrooke, dont l'auteure de ce mémoire.

### 3. LES DONNÉES RETENUES

Puisque le mémoire correspond à une recherche descriptive, il « vise à identifier et décrire les caractéristiques d'un milieu ou d'une population » (Lefrançois, 1991, p. 80). Pour y parvenir, le mode de collecte de données choisi consiste en l'usage de matériel écrit recueilli dans le cadre d'une recherche source dirigée par Lessard *et al.* (2015, 2017). Plus spécifiquement, les données retenues concernent les notes professionnelles consignées au sein de journaux de bord par les intervenantes et les intervenants communautaires des trois premières cohortes du programme Accès 5.

Il importe ici de préciser quelles sont les caractéristiques inhérentes aux données retenues et à leur méthode d'analyse. Pour ce faire, il s'agit d'abord de procéder à une description des données retenues, en précisant le contexte dans lequel elles ont été produites, le type de renseignements qu'elles contiennent, la forme selon laquelle elles sont présentées ainsi que les élèves à qui elles font directement référence. Il s'agit ensuite de présenter la méthode d'analyse des données retenues, en précisant les référents interprétatifs de l'auteur du mémoire quant à ces données, les choix techniques préalables à leur analyse et les étapes qui constituent le déroulement de cette analyse.

### **3.1 La description des données retenues**

Dans le cadre de leur travail, les intervenantes et les intervenants communautaires des trois premières cohortes du programme Accès 5 (n=8) sont appelés à rédiger un journal de bord pour chaque élève placé sous leur responsabilité. Y sont consignées leurs notes professionnelles concernant les renseignements relatifs à l'élève ainsi que les détails des interventions réalisées auprès de celle-ci ou de celui-ci durant toute la durée de sa participation au programme Accès 5. De nature variée, ces notes professionnelles peuvent toucher tant les aspects scolaires, familiaux, sociaux que médicaux de la vie de l'élève. Elles ne doivent toutefois pas être confondues avec les notes évolutives régies par le biais d'ordres professionnels québécois comme celui des conseillères et des conseillers d'orientation.

Bien que le travail de rédaction d'un journal de bord repose habituellement sur une seule intervenante ou un seul intervenant communautaire, il peut arriver dans un contexte de changement de personnel que les notes professionnelles de deux intervenantes ou intervenants communautaires se succèdent au sein d'un même journal de bord. Un tel cas est toutefois difficile à retracer, puisque ce ne sont pas tous les intervenantes ou les intervenants communautaires qui inscrivent systématiquement leur nom en marge des journaux de bord qu'elles ou qu'ils rédigent. Toutes et tous sont toutefois tenus d'utiliser le même tableau Excel et de conserver confidentiels les renseignements qu'elles et qu'ils y consignent.

Malgré le souci d'uniformisation de la part des gestionnaires du programme Accès 5, de grandes différences persistent entre les journaux de bord. Les plus marquées concernent le style littéraire, la fréquence de rédaction et l'importance accordée aux détails. Ainsi, un journal de bord peut comporter seulement quatre entrées pour une période de cinq mois (347 mots), alors qu'un autre peut en comporter 19 (1 527 mots) pour une période équivalente. Il est possible d'expliquer l'apparition de telles différences par le fait que les intervenantes et les intervenants communautaires ne sont pas tenus de suivre un modèle strict lorsqu'elles et qu'ils rédigent leurs notes professionnelles. De plus, les six femmes et deux hommes âgés de 23 à 35 ans dont il est question dans le cadre du mémoire présentent des expériences professionnelles ainsi que des parcours scolaires variés pouvant influencer la façon dont sont rédigés les journaux de bord. Selon une analyse d'entrevues réalisées au printemps 2015 (Lessard *et al.*, 2015), ces intervenantes et ces intervenants communautaires proviennent effectivement de domaines aussi diversifiés que le travail social, l'orientation, la psychologie, la sociologie, la politique ou l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Alors que certaines et certains possèdent une formation technique, d'autres ont complété, ou sont en voie de compléter, des études universitaires de premier ou de deuxième cycle. Peu importe leur formation, ces intervenantes et ces intervenants communautaires ont toutefois pour mandat d'accompagner les élèves placés sous leur responsabilité durant toute la durée de leur cheminement à l'école secondaire de la Montée.

Dans le cadre du mémoire, les données issues de 99 journaux de bord sont utilisées à des fins d'analyse, soit un journal de bord pour chacune ou chacun des élèves inscrits au programme Accès 5 au cours du mois de février 2015<sup>6</sup>. Les élèves dont il est question sont donc toutes et tous issus de l'une des trois premières cohortes. Plus spécifiquement, la première cohorte est composée de 31 élèves (17 filles et 14 garçons) majoritairement inscrits en troisième secondaire. Parmi eux, 11 sont de première génération, 1 est de deuxième génération et 19 ne sont pas issus de l'immigration. Pour sa part, la deuxième cohorte est

---

<sup>6</sup> Le mois de février 2015 est le moment où la direction de la Maison Jeunes-Est a transféré les premières données issues des journaux de bord des intervenantes et des intervenants communautaires à la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves pour des fins d'analyse.



composée de 32 élèves (17 filles et 15 garçons) majoritairement inscrits en deuxième secondaire. Parmi eux, 13 sont de première génération et 19 ne sont pas issus de l'immigration. Enfin, la troisième cohorte est composée de 36 élèves (13 filles et 23 garçons) majoritairement inscrits en première secondaire. Parmi eux, 7 sont de première génération, 7 sont de deuxième génération et 22 ne sont pas issus de l'immigration. Toutes cohortes confondues, le tableau 1 donne un portrait du continent d'origine des élèves issus de l'immigration (première génération) ou celui de leurs parents (deuxième génération).

Tableau 1

Continent d'origine des élèves issus de l'immigration (première génération) ou celui de leurs parents (deuxième génération)

Continents d'origine	Élèves issus de l'immigration (1 <sup>re</sup> génération)	Parents d'élèves issus de l'immigration (2 <sup>e</sup> génération)
Afrique	16	2
Amérique	7	2
Asie	7	1
Europe	1	3
Total	31	8

Malgré la présence de près de 40 % d'élèves issus de l'immigration au sein des trois premières cohortes du programme Accès 5, il est important de noter que les intervenantes et les intervenants communautaires ne disposent pas de directives précises et spécifiques concernant l'accompagnement scolaire de ces élèves. Comme indiqué précédemment, ce programme préconise une programmation ouverte par le biais de laquelle les intervenantes et les intervenants communautaires ont pour mandat d'accompagner les élèves, dans le respect des limites, des forces, des champs de pouvoir et des enjeux de chacune et chacun, et ce, peu importe la forme que prend les interventions (Lessard *et al.*, 2015).

### 3.2 La méthode d'analyse des données retenues

Afin d'atteindre les trois objectifs spécifiques énoncés antérieurement, il est nécessaire d'analyser selon une méthode qualitative les notes professionnelles que les intervenantes et les intervenants communautaires du programme Accès 5 ont consignées au sein de journaux de bord. Puisque plusieurs choix méthodologiques permettant de mener à terme une telle analyse doivent être posés, il est important de les préciser. Conséquemment, le texte qui suit permet de décrire brièvement les fondements de l'analyse thématique selon Paillé et Mucchielli (2012), d'exposer les référents interprétatifs de l'auteure du mémoire quant aux données retenues, de préciser les choix techniques préalables à leur analyse et de présenter les étapes qui constituent le déroulement de cette analyse.

#### 3.2.1 L'analyse thématique

L'analyse thématique, telle que vue par Paillé et Mucchielli (2012), consiste en un travail d'analyse qualitative faisant intervenir des procédés de réduction des données. La thématisation constitue alors l'opération centrale de la méthode, « à savoir la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (*Ibid.*, p. 232). Pour ce faire, il s'agit de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (*Ibid.*).

Cette méthode d'analyse des données s'avère un outil précieux dans bon nombre de cas, dont celui où il est question d'une première expérience de recherche soutenue par une intention plus descriptive qu'interprétative ou explicative. Conséquemment, l'analyse thématique est la méthode d'analyse des données retenue dans le cadre de ce mémoire. Elle y remplit d'ailleurs deux fonctions principales, soit une fonction de repérage et une fonction de documentation (*Ibid.*). La première fonction consiste essentiellement à relever, conformément aux objectifs spécifiques de la recherche, tous les thèmes pertinents à l'intérieur des notes professionnelles que les intervenantes et les intervenants

communautaires du programme Accès 5 ont consignées au sein de journaux de bord. Davantage complexe, la deuxième fonction de l'analyse thématique consiste aussi bien à tracer des parallèles qu'à documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes. L'objectif est alors d'être en mesure de construire un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude apparaissent au sein d'un arbre thématique. Il est à noter que l'atteinte de cette deuxième fonction de l'analyse thématique est rendue possible grâce au nombre important de documents du même type soumis à l'analyse, soit 99 journaux de bord.

### 3.2.2 *Les référents interprétatifs*

Au moment d'aborder, à des fins d'analyse, les notes professionnelles consignées au sein de journaux de bord par les intervenantes et les intervenants communautaires du programme Accès 5, celles-ci n'avaient subi aucune altération ou fait l'objet d'analyses préliminaires. Elles étaient donc dans le même état que les intervenantes et les intervenants communautaires les avaient laissées. Conséquemment, ce n'est qu'au moment où l'auteure du mémoire commença leur analyse que ces données étaient manipulées pour la première fois.

Bien que l'auteure du mémoire ne connaissait pas ces données, différents référents interprétatifs auraient pu moduler leur analyse. Comme le mentionnent Paillé et Mucchielli (2012), « tout analyste détient une posture et celle-ci ne va pas manquer de jouer dans la sélection des données du corpus qui s'avéreront pertinentes » (p. 239). Plus encore, une certaine sensibilité théorique et expérientielle oriente le regard porté sur les données et, par conséquent, la facilité à trouver telle ou telle thématization.

Cette sensibilité théorique et expérientielle va permettre, en cours de processus d'analyse, de mettre à profit les mots, les concepts, la terminologie hérités de la formation disciplinaire ou acquis au fil de l'expérience de recherche avec comme objectif de hisser à un niveau adéquat d'abstraction et de valeur descriptive la dénomination qui va tenir lieu de thème. (*Ibid.*, p. 240)

Dans le cadre du mémoire, la recension systématique des écrits ayant permis de relever les dimensions de l'adaptation scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, ainsi que les approches, programmes et actions favorisant leur réussite scolaire, aurait pu orienter le choix de la lunette utilisée pour identifier et définir les thèmes émanant du corpus. Plus encore, les expériences professionnelles de l'auteure du mémoire en tant qu'enseignante au secondaire en univers social auraient pu modifier la façon de percevoir certains éléments du corpus. Cette sensibilité théorique et expérientielle évolue toutefois au fil de l'analyse du corpus, au fur et à mesure de l'attribution des thèmes.

### *3.2.3 Les choix techniques préalables à l'analyse des données*

Le travail de thématization nécessaire à l'analyse des notes professionnelles consignées au sein de journaux de bord par les intervenantes et les intervenants communautaires du programme Accès 5 nécessite de poser des choix techniques préalables. Il importe effectivement de se positionner quant à la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et le type de démarche de thématization.

Concernant la nature du support matériel, Paillé et Mucchielli (2012) proposent le support papier et le logiciel. Dans le cadre du mémoire, le nombre élevé de journaux de bord à analyser fait certainement pencher la balance du côté du logiciel. Le logiciel NVivo 11 a donc été retenu, principalement en raison de son accès facilité aux étudiantes et aux étudiants de l'Université de Sherbrooke. Malgré la nécessaire acquisition de connaissances requises pour son utilisation, ce logiciel permet notamment la recherche textuelle, la hiérarchisation, la subdivision ou la fusion de thèmes, la création de fiches thématiques, l'élaboration d'arbres thématiques, l'encodage matriciel et la rédaction de mémos pouvant faire office de journaux de bord tout au long de l'analyse.

À propos du mode d'inscription des thèmes, Paillé et Mucchielli (2012) proposent l'inscription en marge du texte, l'insertion à l'intérieur même du texte vis-à-vis des extraits pertinents et l'annotation sur une fiche distincte du texte contenant les informations

permettant de retracer aisément les extraits dont il est question. Compte tenu du nombre élevé de journaux de bord à analyser dans le cadre du mémoire et du nombre potentiellement élevé de thèmes pouvant s'en dégager, le choix s'est posé sur l'annotation sur une fiche. En plus d'être facilité par le logiciel NVivo 11, ce mode d'inscription des thèmes permet de « laisser intact le texte puisque le travail s'effectue toujours sur la fiche, en même temps qu'il facilite l'attribution de plusieurs thèmes à un même extrait » (*Ibid.*, p. 236).

Quant au type de démarche de thématisation, Paillé et Mucchielli (2012) proposent la thématisation en continue et la thématisation séquencée. Dans le cadre du mémoire, le choix de la démarche de thématisation séquencée est justifié par le nombre élevé de journaux de bord à analyser. Selon les auteurs, ce type de démarche de thématisation suit une logique hypothético-déductive et se déroule en deux temps. Premièrement, un échantillon du corpus est sélectionné au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Cette dernière « va prendre la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisés ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte » (*Ibid.*, p. 237). Deuxièmement, cette fiche thématique est appliquée à l'ensemble du corpus au moment où elle est jugée satisfaisante. Elle peut alors être appliquée de manière stricte ou de façon à prévoir l'ajout de nouveaux thèmes permettant de répondre à des besoins particuliers en cours d'analyse. Bien que ce type de démarche de thématisation puisse faire perdre de vue certains aspects importants du corpus, il permet cependant une analyse efficace et uniforme (*Ibid.*).

#### 3.2.4 Le déroulement de l'analyse des données

Afin de répondre aux trois objectifs spécifiques de recherche, huit étapes ont été suivies par l'auteur du mémoire dans le cadre d'une analyse thématique telle que vue par Paillé et Mucchielli (2012). Les tâches correspondant à ces huit étapes sont détaillées ci-après :

1. Tous les journaux de bord ont été intégrés au logiciel NVivo 11 et regroupés selon les caractéristiques des élèves auxquels ils font référence. Un premier regroupement a été

fait conformément aux cohortes auxquelles appartiennent les 99 élèves, alors qu'un deuxième regroupement a été fait à partir de leur statut migratoire, à savoir issus de l'immigration première génération, issu de l'immigration deuxième génération ou non issus de l'immigration.

2. Tous les journaux de bord ont été lus une première fois. Ce premier contact avec le corpus avait pour objectif de procéder à différentes formes de marquage permettant de « s'approprier, à un premier niveau, les éléments saillants du matériau ainsi qu'une vue d'ensemble de la totalité à analyser » (*Ibid.*, p. 241).
3. Conformément à la démarche de thématisation séquencée, quelques journaux de bord sélectionnés au hasard ont fait l'objet d'une première analyse à même le logiciel NVivo 11. L'objectif était alors de constituer deux fiches thématiques, soit une première regroupant les thèmes liés à l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation (objectif spécifique 1) et une deuxième regroupant les thèmes liés à l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social (objectif spécifique 2). Par l'ajout de rubriques, tous ces thèmes étaient systématiquement classés selon un type d'accompagnement scolaire, un aspect de l'actualisation de l'intervention ou un contexte de la nature du lien. Par l'ajout de courtes définitions, tous ces thèmes correspondaient à « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (*Ibid.*, p. 242). Il est à noter que les thèmes ainsi classés et définis ont été transposés en nœuds auxquels ont été directement associés des extraits pertinents du corpus.
4. Un travail itératif visant la hiérarchisation, la subdivision ou la fusion des thèmes au sein des deux fiches thématiques a ensuite été réalisé en collaboration avec les membres de l'équipe de direction. L'objectif était d'arriver à une stabilisation des thèmes permettant de mettre à jour les nœuds dans le logiciel NVivo 11 et de procéder à l'analyse du reste du corpus.
5. Lorsque les deux fiches thématiques ont été jugées satisfaisantes, le reste du corpus a été analysé. Les fiches thématiques ont alors été appliquées de façon à prévoir l'ajout de nouveaux thèmes permettant de répondre à des besoins particuliers en cours d'analyse.

Pour ne pas converger vers une démarche de thématisation en continue, seulement quelques thèmes ont toutefois été ajoutés.

6. Dans le but de relever ce qui dans l'accompagnement scolaire vise à favoriser l'acculturation (objectif spécifique 1) et à développer le capital social (objectif spécifique 2) des élèves issus ou non de l'immigration, tous les nœuds créés dans le logiciel NVivo 11 correspondant aux différents thèmes des deux fiches thématiques ont fait l'objet d'une réduction des données. À des fins de présentation ultérieure des résultats, les types et sous-types d'accompagnement scolaire relevés lors de cette réduction des données ont été associés à un nombre de références issues des journaux de bord. L'objectif était alors de mettre en lumière les grandes tendances ainsi que les exceptions. Des définitions et des extraits du corpus ayant préalablement fait l'objet d'un processus d'anonymisation ont ensuite bonifié le travail.
7. Afin de relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire (objectif spécifique 3), une requête a été lancée dans NVivo 11. Cette dernière visait à isoler les élèves issus de l'immigration des élèves non issus de l'immigration quant à l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social. Les résultats de cette requête ont été rapportés dans des tableaux à des fins d'analyse et de discussion. Dans le but de mettre en lumière les grandes tendances ainsi que les exceptions, les types et sous-types d'accompagnement scolaire relevés lors de la réduction des données ont été associés à un nombre de références issues des journaux de bord.
8. Il est à noter que l'auteur du mémoire a tenu un journal de bord tout au long de l'analyse thématique. Rédigé à même le logiciel NVivo 11, ce journal de bord a permis de rendre compte des difficultés rencontrées, des solutions envisagées et des changements apportés.

#### 4. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Lorsqu'il est question d'une recherche possédant un devis descriptif, Crête (2009) rappelle que c'est le phénomène lui-même qui est la cause principale des effets positifs ou négatifs sentis par les personnes participantes. Conséquemment, la responsabilité au regard

du bien-être des personnes participantes est très réduite. Il est néanmoins important de garantir certaines considérations éthiques.

Comme indiqué précédemment, les travaux effectués dans le cadre du mémoire utilisent les données de la recherche source. Avant le début de cette dernière, une demande d'évaluation éthique a été rédigée par les membres de l'équipe de direction scientifique et déposée auprès du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke. Un certificat attestant la conformité de la recherche source en ce qui a trait aux considérations éthiques a été délivré le 9 avril 2013. Il est à noter que ce certificat est présenté à l'annexe B.

La demande d'évaluation éthique stipule explicitement que les étudiantes et les étudiants affiliés aux membres de l'équipe de direction scientifique peuvent procéder à une utilisation secondaire des données du corpus. Couvrant toutes les sphères de la recherche source, cette demande d'évaluation éthique aborde trois éléments importants au regard du mémoire, soit le seuil de risque, le caractère confidentiel et anonyme des données ainsi que les bienfaits pour les personnes participantes.

Premièrement, cette demande d'évaluation éthique spécifie que la recherche source, dont le mémoire puise ses données, se situe sous le seuil de risque minimal. Les membres de l'équipe de direction scientifique rappellent effectivement que d'éventuels inconvénients associés au fait de participer à cette recherche pour les intervenantes et les intervenants communautaires sont comparables à ceux auxquels elles et ils sont exposés quotidiennement sur leur lieu de travail. Faisant l'objet d'une évaluation, les interventions qu'elles et qu'ils proposent dans le cadre du programme Accès 5 font effectivement partie de leur travail, tout comme la pratique réflexive mobilisée lors de la rédaction de journaux de bord. En ce qui concerne plus spécifiquement les élèves inscrits au programme Accès 5, leur participation à l'évaluation de ce programme ne constitue point un risque, puisque leur confidentialité est assurée.



Deuxièmement, cette demande d'évaluation éthique précise que plusieurs mesures sont prises pour assurer le caractère confidentiel et anonyme des données du corpus. À titre d'exemple, il est spécifié que les données des journaux de bord seront manipulées par des auxiliaires de recherche tenus à la confidentialité par une entente signée lors de leur embauche et informés des considérations éthiques lors d'une formation obligatoire, que ces données seront anonymisées lors de communications externes des résultats et que des noms fictifs seront utilisés dans la publication d'extraits de verbatim autant pour les organismes que pour les personnes.

Troisièmement, cette demande d'évaluation éthique rappelle que plusieurs bienfaits sont à prévoir dans le cadre de la recherche source. Pour toutes les personnes participantes, il s'agit de la contribution à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques dans les services offerts aux élèves à risque de décrochage scolaire provenant d'un milieu défavorisé. Pour les intervenantes et les intervenants communautaires, le processus évaluatif que représente la recherche source pourrait soutenir leur pratique de conscience réflexive sur leur expérience de développement professionnel. Plus encore, il constitue une occasion de partager des savoirs avec les membres de l'équipe de direction scientifique sur les pratiques novatrices pour accompagner les élèves ciblés par le programme Accès 5. Pour les membres de la communauté, la recherche source pourrait soutenir une meilleure connaissance de l'importance de leur implication dans la persévérance et la réussite scolaires. Pour les élèves qui participent au programme Accès 5, il est à noter que les bienfaits de la recherche source se présentent de façon différée. Bien qu'elles et qu'ils bénéficieraient de l'accompagnement scolaire offert par leur intervenante ou leur intervenant communautaire en l'absence de la recherche source, cette dernière leur assure néanmoins un service faisant l'objet d'une évaluation longitudinale.

## 5. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La principale limite de la recherche concerne le contenu même des journaux de bord. Les intervenantes et les intervenants communautaires ne sont effectivement pas tenus de

suivre un modèle strict lors de la rédaction de notes professionnelles au sein des journaux de bord. Conséquemment, de grandes différences existent entre ces derniers, les plus marquées étant le style littéraire, la fréquence de rédaction et l'importance accordée aux détails. Il est donc possible que plusieurs renseignements relatifs à des élèves ou détails concernant les interventions offertes soient lacunaires ou simplement omis. Il en résulte des zones d'ombre pouvant influencer la compréhension qu'une personne externe a de la situation d'une ou d'un élève et de l'accompagnement qui lui est offert. À titre d'exemple, alors que plusieurs intervenantes et intervenants communautaires exposent clairement leur volonté d'intervenir auprès d'élèves et les raisons qui sous-tendent de telles interventions, d'autres ne laissent aucun indice permettant de conclure qu'une intervention a réellement eu lieu ou que les objectifs ont été atteints. Il est toutefois impossible de pallier de telles zones d'ombre, puisqu'une distance temporelle s'est installée entre le moment où les notes professionnelles ont été rédigées au sein des journaux de bord et celui où ces notes professionnelles ont fait l'objet d'une analyse. Il faut donc apprendre à composer avec de telles zones d'ombre, sans toutefois tomber dans le piège consistant à émettre des suppositions quant à ce que les intervenantes et les intervenants communautaires auraient pu écrire.

Une autre limite de la recherche concerne le fait que chaque journal de bord concerne qu'une ou qu'un seul élève inscrit au programme Accès 5. Les intervenantes et les intervenants communautaires des trois premières cohortes du programme Accès 5 sont effectivement appelés à rédiger un journal de bord pour chaque élève placé sous leur responsabilité. Y sont consignées leurs notes professionnelles concernant les renseignements relatifs à l'élève ainsi que les détails des interventions réalisées auprès de celle-ci ou de celui-ci durant toute la durée de sa participation au programme Accès 5. Ainsi conceptualisés et rédigés, les journaux de bord ne permettent pas de prendre en considération l'effet groupal pouvant se manifester lors des activités organisées dans le cadre du programme Accès 5. On y retrouve certes la progression de l'élève, mais pas l'influence que le groupe peut avoir sur celle-ci ou celui-ci.

## **QUATRIÈME CHAPITRE – RÉSULTATS**

Ce quatrième chapitre présente les résultats issus de l'analyse thématique de l'ensemble des journaux de bord des intervenantes et des intervenants communautaires des trois premières cohortes du programme Accès 5. Divisé en trois sections distinctes, il aborde plus spécifiquement l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation, l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social et les spécificités de l'accompagnement scolaire des élèves issus de l'immigration au regard de l'acculturation et du capital social.

### **1. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET L'ACCULTURATION**

À la lumière de l'analyse thématique, les résultats suggèrent que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation demeure marginal. Il existe effectivement peu de références à cet effet au sein des journaux de bord. Plus encore, peu d'entre elles concernent directement les élèves des trois premières cohortes du programme Accès 5. Par conséquent, bien qu'un premier type d'accompagnement scolaire cible les élèves, un deuxième cible plutôt les membres de la famille de ces élèves. Le nombre de références associé à ces deux types d'accompagnement scolaire ainsi qu'aux sous-types qui en découlent est présenté au tableau 2.

Tableau 2

Nombre de références associé aux types et sous-types d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation

Types	Sous-types	Nombre de références
Favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève	Intégrer un autre groupe culturel ou linguistique	2
	Comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences	2
	Maîtriser la langue française	1
	Comprendre les différences culturelles et naviguer à travers celles-ci	1
Favoriser l'acculturation d'un membre de la famille d'une ou d'un élève	Comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences	25
	Maîtriser la langue française	7
	Comprendre les services offerts par la Maison Jeunes-Est et les utiliser	6
	Comprendre les tâches administratives ou fiscales qui incombent aux adultes québécois et correspondre aux exigences de celles-ci	3
	Comprendre les différences culturelles et naviguer à travers celles-ci	2

Les grandes tendances ainsi que les exceptions correspondant à l'ensemble des types et des sous-types de l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation sont présentées ci-après. De courtes définitions ainsi que des passages issus des journaux de bord des intervenantes et des intervenants communautaires bonifient leur présentation.

### 1.1 L'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève

Il existe au sein du corpus étudié très peu de références faisant allusion à l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève. Il est toutefois à noter que les références liées à certaines actions que posent quotidiennement les intervenantes et les intervenants communautaires auprès des élèves n'ont pas été retenues pour ce type d'accompagnement scolaire. L'idée est effectivement de sortir du cadre des actions dont l'objectif est de permettre à une ou un élève de maîtriser les contenus vus en classe, d'organiser son emploi du temps ou de se préparer en vue d'une évaluation. Au total, quatre sous-types d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève ont donc été relevés. Tous désignent des actions posées par des intervenantes et des intervenants communautaires selon un objectif précis.

Le premier sous-type d'accompagnement scolaire relevé a pour objectif de permettre à une ou un élève d'intégrer un autre groupe culturel ou linguistique. Les élèves qui en bénéficient sont uniquement issus de l'immigration (première génération) et vivent en marge du groupe majoritaire constitué d'élèves francophones non issus de l'immigration. Les actions posées par les intervenantes ou les intervenants communautaires visent donc l'intégration de ces élèves à ce groupe majoritaire.

Daniella semble à mon avis associer [cette école] à l'école d'accueil à laquelle elle est allée en arrivant au Canada, et donc au sentiment de discrimination et de ségrégation qui peut parfois y être associé. Elle dit n'avoir aucun intérêt à côtoyer des Québécois, mais plutôt des Latino-Américains. On a eu une conversation constructive par rapport à l'intégration : besoins d'identification culturelle versus besoins d'intégration sociale. (Journal de l'intervention sur Daniella)

L'accompagnement scolaire peut aussi avoir pour objectif de permettre à une ou un élève de comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences. Plus spécifiquement, les aspects du système scolaire abordés par les intervenantes et les intervenants communautaires sont les relevés de notes et les prérequis nécessaires en vue d'une admission à un programme d'études postsecondaires.

Quand nous avons regardé son bulletin, j'ai remarqué qu'elle avait du mal à le lire, étant donné qu'il est bien différent du type de bulletin que l'on retrouve [dans son pays]. Nous avons donc commencé par là. (Journal de l'intervention sur Valentina)

Aujourd'hui, Fabrice est venu à l'activité Accès 5 (pêche). Il était dans mon auto et tout au long de la route, nous avons discuté. Ce qui a retenu mon attention, c'est que le garçon m'a informé qu'il [a choisi la profession qu'il aimerait exercer]. Fabrice a même ajouté qu'il commençait à regarder ce qu'il doit faire à l'école pour réussir à [exercer cette profession], [...] une bonne discussion devra avoir lieu pour que le jeune se rende compte de sa réalité académique. (Journal de l'intervention sur Fabrice)

Un autre objectif de l'accompagnement scolaire est de permettre à une ou un élève de maîtriser la langue française. L'unique exemple relevé lors de l'analyse concerne le placement d'une ou d'un élève issu de l'immigration (première génération) au sein de petits groupes afin de favoriser son contact avec les autres et, par la même occasion, sa maîtrise de la langue française.

Enfin, l'accompagnement scolaire peut avoir pour objectif de permettre à une ou un élève de comprendre les différences culturelles et naviguer à travers celles-ci. L'unique exemple relevé lors de l'analyse a trait à une discussion engagée avec une ou un élève issu de l'immigration (première génération) au sujet des mariages arrangés fréquents dans son pays natal. Les actions faites par l'intervenante ou l'intervenant communautaire visent alors à sonder l'opinion de l'élève vis-à-vis de ce type de mariage, lui expliquer qu'il ne représente pas la norme au Québec et lui offrir de l'aide si elle ou il a besoin d'aborder le sujet avec les membres de sa famille.

## **1.2 L'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'un membre de la famille d'une ou d'un élève**

Contrairement au type d'accompagnement scolaire précédent, celui visant à favoriser l'acculturation d'un membre de la famille d'une ou d'un élève fédère davantage de références au sein des journaux de bord. Cinq sous-types d'accompagnement scolaire ont d'ailleurs été relevés lors de l'analyse thématique. Tous désignent des actions posées par des intervenantes et des intervenants communautaires selon un objectif précis. Il est toutefois à noter que certains sous-types relevés sont similaires à ceux de l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève.

Le premier sous-type d'accompagnement scolaire relevé se démarque en raison du nombre important de références qu'il fédère. Il a pour objectif de permettre à un membre de la famille d'une ou d'un élève de comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences. Les aspects du système scolaire privilégiés par les intervenantes et les intervenants

communautaires sont l'inscription à l'école, l'accès au bulletin scolaire, les règlements entourant la fréquentation scolaire, le port de l'uniforme et le fonctionnement des devoirs.

J'ai tenté de parler à [sa] mère concernant les uniformes, mais lorsque je lui ai expliqué qu'il fallait qu'elle les achète, elle ne semblait pas beaucoup apprécier l'idée. Par la suite, elle m'a indiqué qu'elle était occupée et qu'elle me rappellerait. (Journal de l'intervention sur Marcus)

Je suis allé reconduire les [deux jeunes] après l'aide aux devoirs de mercredi passé. J'en ai profité pour remettre les uniformes aux jeunes et pour parler avec leur mère concernant les absences non motivées de Marcus. En effet, Marcus a manqué l'école lundi [...] parce que la mère voulait qu'il garde sa petite sœur. Je lui ai dit que cette situation ne pouvait pas se reproduire étant donné que le but de notre programme était d'augmenter la performance scolaire et que ces absences nuisent à ce but. (Journal de l'intervention sur Marcus)

L'accompagnement scolaire peut aussi avoir pour objectif de permettre à un membre de la famille d'une ou d'un élève de maîtriser la langue française. Les actions posées par les intervenantes et les intervenants communautaires concernent majoritairement des efforts de traduction vis-à-vis d'individus issus de l'immigration (première génération) dont le français n'est pas la langue maternelle.

La mère de Valentina a beaucoup de difficulté à comprendre et à s'exprimer en français. Ma présence a permis que l'information passe et qu'elle puisse exprimer son opinion, sinon elle répondait aléatoirement « oui » ou « non », ce qui entraînait des réactions négatives de la part des intervenants du milieu scolaire. Je l'ai également accompagnée pour effectuer le paiement de la facture scolaire et l'inscription pour l'année prochaine. [La mère de Valentina] a réellement un besoin d'accompagnement pour comprendre et répondre à certaines obligations parentales. Je lui ai dit qu'elle pouvait se référer à moi au besoin. (Journal de l'intervention sur Valentina)

La mère de Valentina a manqué la rencontre de parents hier soir. Elle ne s'est pas présentée étant donné que sa fille n'est pas rentrée à la maison après l'école et que de toute façon elle ne comprendrait rien compte tenu de la barrière linguistique. Je lui ai dit qu'à l'avenir je pourrais l'accompagner en le sachant à l'avance. (Journal de l'intervention sur Valentina)

Un autre objectif de l'accompagnement scolaire peut être de permettre à un membre de la famille d'une ou d'un élève de comprendre les services offerts par la Maison Jeunes-Est et les utiliser. Bien qu'il soit principalement question d'actions centrées autour des différentes sphères du programme Accès 5, d'autres fers de lance de la Maison Jeunes-Est peuvent également être concernés. Il peut effectivement être question de la Maison de jeunes, de la Maison d'hébergement pour mineurs ou du service l'Interface.

Sa mère était réticente du fait que l'initiative vient de la Maison Jeunes-Est. Elle avait beaucoup de préjugés envers l'endroit, pensant que le lieu est occupé par de jeunes fumeurs et/ou toxicomanes. Je lui ai expliqué l'ensemble de nos services, notre mission et notre philosophie. Je crois que sa position s'est quelque peu adoucie, malgré que Youssef ne fréquente pas plus la Maison de jeunes depuis. (Journal de l'intervention sur Youssef)

L'accompagnement scolaire peut aussi avoir pour objectif de permettre à un membre de la famille d'une ou d'un élève de comprendre les tâches administratives ou fiscales qui incombent aux adultes québécois et correspondre aux exigences de celles-ci. Les actions des intervenantes et des intervenants communautaires peuvent alors être centrées sur des tâches administratives ou fiscales qui soient générales ou précises.

Sa mère a besoin d'aide quand il est question de paperasse. (Journal de l'intervention sur Valentina)

Lors de mon appel, [sa mère] semble en panique. Elle m'informe qu'elle est en train de faire sa demande d'aide sociale et qui lui manque des papiers de la cour et qu'elle ne les trouve plus. Elle m'informe qu'il n'y a plus aucun revenu qui entre depuis novembre. Elle me mentionne aussi qu'il ne lui reste que deux dépannages alimentaires chez Moisson Estrie. Elle met fin rapidement à l'appel téléphonique en mentionnant qu'elle doit trouver ses papiers et qu'elle n'a pas le temps que je passe à la maison. Je l'informe que je vais recommuniquer avec elle cette semaine pour l'aider. (Journal de l'intervention sur Océane)

Un dernier objectif de l'accompagnement scolaire peut être de permettre à un membre de la famille d'une ou d'un élève de comprendre les différences culturelles et naviguer à



travers celles-ci. Il est alors principalement question de situations dans le cadre desquelles l'intervenante ou l'intervenant communautaire tente d'aider les parents à comprendre que leur enfant puisse être dans une relation amoureuse avec un individu de confession différente ou qu'il puisse simplement être en présence d'individus de sexe opposé lors des activités du programme Accès 5.

Sa mère avait encore de grandes préoccupations. Elle m'a parlé de la religion musulmane, de ses craintes vis-à-vis de la présence des garçons dans la vie de Marjan. Nous avons parlé longtemps (et lentement) de la société québécoise et des grandes différences avec la société [de son pays natal]. Ce fut fort instructif d'un côté comme de l'autre. (Journal de l'intervention sur Marjan)

## 2. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LE CAPITAL SOCIAL

À la lumière de l'analyse thématique, les résultats suggèrent que l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social est largement représenté auprès des élèves des trois premières cohortes du programme Accès 5. Il existe effectivement de nombreuses références à cet effet au sein des journaux de bord. Toutes renvoient à l'un des trois types d'accompagnement scolaire relevés, soit pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève, faire les démarches à la place d'une ou d'un élève et favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève. Le nombre de références associé à ces trois types d'accompagnement scolaire ainsi qu'aux sous-types qui en découlent est présenté au tableau 3.

Tableau 3

Nombre de références associé aux types et sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social

Types	Sous-types	Nombre de références
Pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève	Résumer une situation	30
	Offrir une écoute attentive	21
	Discuter	130
	Mettre en place des objectifs ou des moyens	43
	Faire comprendre les impacts des actes posés	12
	Mettre en garde ou mettre en place des conséquences	17
	Être présent lors d'une rencontre avec une tierce personne	13
Faire les démarches à la place d'une ou d'un élève	Obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	6
	Fournir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	4
	Prendre une entente	8
	Discuter avec une personne qui a une relation lacunaire avec une ou un élève	38
	Imposer la présence d'une personne	21
Favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève	Proposer d'entrer en contact avec une personne	22
	Aider à entrer en contact avec une personne	7
	Offrir un soutien lors d'une rencontre avec une tierce personne	7
	Écouter le récit d'une situation où une relation fut créée ou maintenue	6

Les grandes tendances ainsi que les exceptions correspondant à l'ensemble des types et des sous-types de l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social sont abordées ci-après. Elles sont de plus bonifiées par l'ajout de courtes définitions et de passages issus des journaux de bord des intervenantes et des intervenants communautaires. Les aspects de l'actualisation de l'intervention et les contextes de la nature du lien sont également abordés ci-après. Présentés au sein d'une section distincte, ils permettent de mieux comprendre les circonstances entourant l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social.

## **2.1 L'accompagnement scolaire visant à pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève**

L'accompagnement scolaire visant à pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève est sans contredit le type d'accompagnement scolaire qui fédère le plus de références au sein des journaux de bord. Près de trois quarts des références faisant état d'un accompagnement scolaire visant à développer le capital social y sont effectivement associés. Au total, sept sous-types d'accompagnement scolaire ont été relevés lors de l'analyse thématique. Tous désignent des actions posées par une intervenante ou un intervenant communautaire selon un objectif précis. Il est à noter que ces sept sous-types d'accompagnement scolaire traduisent une certaine gradation concernant le niveau d'implication de l'intervenante ou de l'intervenant communautaire auprès de l'élève.

Le premier sous-type d'accompagnement scolaire relevé a pour objectif de résumer une situation marquée par les difficultés d'une ou d'un élève sur le plan relationnel. Il peut s'agir d'une situation au cours de laquelle une ou un élève fait des gestes ou dit des paroles qui puissent nuire à ses relations ou au contraire d'une situation au cours de laquelle une ou un élève est victime des gestes ou des paroles d'une autre personne. Peu importe le cas de figure, rien dans les références n'indique toutefois qu'une intervenante ou un intervenant communautaire ait tenté de faire quelque chose au sujet de la situation vécue par l'élève. Il est seulement question de résumer la situation à des fins d'intervention future.

Au niveau social, Youssef semble avoir beaucoup d'amis, mais peu de vrais amis à qui se confier et en qui avoir confiance. Il a pris l'habitude de mentir, ce qui est à travailler énormément avec lui. (Journal de l'intervention sur Youssef)

Charles et son frère sont venus à l'activité nautique avec nous aujourd'hui. Charles s'est beaucoup fait achaler par Fabrice. Chaque fois que Fabrice l'achalait, Charles riait et disait qu'il trouvait ça drôle. Il allait même jusqu'à en rajouter. Je me questionne : est-ce que Charles trouvait ça réellement drôle ou s'il adoptait ce comportement pour ne pas montrer qu'il était affecté par les moqueries? Un retour sur la situation devra être fait avec Charles d'ici peu. (Journal de l'intervention sur Charles)

L'accompagnement scolaire peut aussi avoir pour objectif d'offrir une écoute attentive à une ou un élève afin qu'elle ou qu'il puisse faire le récit d'une situation marquée par des difficultés sur le plan relationnel. Il peut s'agir d'une situation au cours de laquelle l'élève est victime des gestes ou des paroles d'une autre personne ou d'une situation au cours de laquelle l'élève se dispute avec une autre personne. Peu importe le cas de figure, rien dans les références ne doit indiquer qu'il y ait eu une discussion entre l'élève et une intervenante ou un intervenant communautaire. Ce qui distingue les références liées à ce sous-type est effectivement l'écoute attentive du récit de l'élève.

William profite également de l'occasion pour parler de son père. Selon ses dires, son père n'est jamais content lorsqu'il parle avec lui : il ne parle pas assez, ou ne répond pas la bonne chose, etc. William ne sait plus quoi faire. Il préfère grandement être chez sa mère, il se sent mieux et communique beaucoup mieux. (Journal de l'intervention sur William)

Jacob m'informe qu'il est très difficile pour lui de rester avec sa mère en permanence. Ces temps-ci, il se chicane toujours avec elle sur tous les sujets. (Journal de l'intervention sur Jacob)

L'accompagnement scolaire dont l'objectif est de discuter se démarque particulièrement des autres sous-types. Il fédère effectivement près de la moitié des références correspondant à un accompagnement scolaire visant à pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève. Cette prédominance s'explique par le fait que plusieurs actions entreprises par les intervenantes et les intervenants communautaires comprennent minimalement une discussion. À cela peut s'ajouter une mise en place d'objectifs, une mise en garde ou toute autre action jugée pertinente.

La situation s'est détériorée. Gabrielle est isolée. Elle a perdu la confiance de tout son cercle d'amies. Cette dernière minimise son implication dans le conflit et porte la faute sur [les autres]. Je lui expose mon opinion sur la source d'un conflit et fais un retour avec elle sur plusieurs discussions que nous avons eues précédemment. (Journal de l'intervention sur Gabrielle)

Salma dit vivre des frictions avec Simon. Elle refuse de participer à des activités où il sera présent. Je la sensibilise à l'importance de ne pas surréagir avec ses relations et à concilier plus pour ne pas tomber dans l'alimentation excessive des conflits. Elle est très réceptive. (Journal de l'intervention sur Salma)

Un autre objectif de l'accompagnement scolaire peut être de mettre en place des objectifs ou des moyens pour pallier les difficultés d'une ou d'un élève sur le plan relationnel. De tels objectifs et moyens peuvent être proposés par une intervenante ou un intervenant communautaire ou, dans une moindre mesure, élaborés en collaboration avec l'élève. D'un côté comme de l'autre, l'élève a le choix de considérer ou non ces objectifs et ces moyens, ce qui a pour effet de modifier ou non les difficultés dans ses relations.

En rencontre de suivi avec Camille, je lui donne des défis : d'appeler une amie cette semaine et de lui parler au téléphone de son quotidien, de ce qui se passe à l'école. Camille me dit être incapable de faire ça. (Journal de l'intervention sur Camille)

Les relations sont un aspect difficile pour le jeune. Des discussions sont entamées avec lui afin de trouver des moyens pour s'intégrer de façon plus adéquate. Malgré cela, des comportements de provocation sont observés régulièrement. (Journal de l'intervention sur Kevin)

L'accompagnement scolaire peut aussi avoir pour objectif de faire comprendre les impacts des actes posés. Les actions de l'intervenante ou de l'intervenant communautaire visent alors à faire prendre conscience à l'élève que ses actes désobligeants ou violents ont des répercussions sur les autres et sur la qualité de la relation qu'elle ou qu'il entretient avec eux.

J'ai questionné Dylan par rapport à une information qui circulait à l'école concernant de la violence [dans le quartier]. Il paraissait qu'il y a eu des attroupements de jeunes qui se mettaient autour d'une victime qu'ils frappaient. Ce rituel, l'école nous a transmis, correspond à une pratique d'initiation à la gang. Dylan a été signalé parmi les jeunes qui auraient participé à ce genre de pratique. Lorsque j'ai questionné le jeune, il a avoué avoir participé, motivé par des leaders négatifs qui ont amené ça à la manière d'un jeu. J'ai demandé à Dylan s'il s'est

déjà retrouvé au milieu du cercle à se faire frapper. Il a dit non, et je lui ai fait le reflet qu'il était donc pas bien placé pour déterminer si la victime trouvait ça agréable d'être dans une telle situation. Je lui ai également reflété qu'il s'agissait d'intimidation, et qu'il ne me semblait pas être le genre de jeune qui ferait du mal à quelqu'un de manière intentionnelle. Le jeune a été réceptif et est parti à sa pratique de football. (Journal de l'intervention sur Dylan)

J'ai fait un retour sur l'attitude qu'elle a eue avec [sa tutrice] mercredi soir quand je suis allée la porter après l'aide aux devoirs. Elle est sortie de la voiture en murmurant des choses sur [sa tutrice], un peu comme ce qu'elle déplore que [sa tutrice] fasse à la maison. Je lui ai fait un reflet de la situation tout en lui expliquant à quel point son geste pouvait être blessant. (Journal de l'intervention sur Laurence)

Un autre objectif de l'accompagnement scolaire peut être de mettre en garde ou mettre en place des conséquences liées aux difficultés d'une ou d'un élève sur le plan relationnel. Plus spécifiquement, la mise en garde vise à informer l'élève des conséquences liées à la reproduction d'un comportement, alors que la mise en place de conséquences vise à sanctionner immédiatement l'élève quant à un comportement déjà observé. De type disciplinaire, les actions de l'intervenante ou de l'intervenant communautaire peuvent avoir ou non un effet sur le comportement de l'élève qu'elles visent.

J'ai rencontré Youssef au sujet de sa suspension pour gestes inappropriés envers plusieurs filles. Ce dernier a minimisé les gestes renvoyant même la faute aux jeunes filles. Ça fait partie de sa dynamique. Je l'ai clairement averti que si j'entendais à nouveau qu'il a manqué de respect physiquement ou verbalement envers une fille, nous allions sitôt rencontrer ses parents, car c'est tolérance zéro. Je lui ai expliqué à quel point ça vient me chercher dans mes valeurs et qu'aucune excuse ne pouvait être acceptée. Youssef s'est montré compréhensif et promet de se conformer. (Journal de l'intervention sur Youssef)

Ce midi, Laurie était mêlée à un conflit avec [une amie]. Laurie aurait raconté à tout le monde un secret que [son amie] lui aurait confié. Un conflit éclate alors entre [cette amie], Laurie et ses amies. Lorsque je viens pour parler à Laurie de la situation, celle-ci se sauve avec ses amies. Un peu plus tard, je l'interpelle seule en lui affirmant que je ne suis pas très fière de son comportement de « bébé ». Je lui impose donc d'aller parler avec [son amie] pour qu'elles s'expliquent entre elles. Le conflit se calme. (Journal de l'intervention sur Laurie)

Enfin, l'accompagnement scolaire consiste aussi à être présent lors d'une rencontre avec une tierce personne. Les actions de l'intervenante ou de l'intervenant communautaire visent alors à accompagner l'élève lors d'une rencontre avec une personne avec laquelle un conflit persiste. Il peut s'agir d'un membre de la famille de l'élève, d'un membre du personnel de l'école ou d'une ou d'un élève de l'école.

La rencontre de famille a eu lieu à la Maison Jeunes-Est. Le père, la mère et les deux [enfants] étaient présents. La discussion portait sur la situation de crise de vendredi et samedi. Nous sommes revenus sur les comportements de tous les acteurs et nous avons parlé de la communication entre chaque membre de la famille. La rencontre a semblé être positive. Les adultes sont revenus sur plusieurs de leurs décisions. Nous devrions nous revoir d'ici deux semaines. (Journal de l'intervention sur Charles)

Une bonne discussion est nécessaire avec la mère du jeune qui, en passant, est présente lors de cet échange. Nous discutons de l'attitude du jeune à la maison versus l'autorité de la mère. Il en ressort que lorsque Jayden se fait imposer une conséquence, il devient très rapidement en colère et refuse de se conformer à la décision prise par la mère. Son attitude se maintient et devient même plus intense durant les minutes qui s'en suivent. À ce moment, il est demandé à la mère comment elle gère le comportement de son fils et elle répond qu'elle finit par céder à sa demande pour ensuite enlever la conséquence. Le jeune en ressort donc gagnant et la mère a finalement la « paix ». Elle est très au courant que cela n'est pas la meilleure solution, mais elle se retrouve prise au dépourvu. Ainsi, nous convenons donc qu'un travail devra être fait à ce niveau concernant l'autorité de la mère. Le jeune ne nie pas son comportement et comprend qu'il devra travailler à l'acceptation d'un « non ». L'intervenant pivot s'engage à faire le suivi en espérant voir une évolution et une amélioration au cours des prochaines semaines. (Journal de l'intervention sur Jayden)

## **2.2 L'accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève**

L'accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève met l'intervenante ou l'intervenant communautaire au premier plan. Les cinq sous-types d'accompagnement scolaire relevés lors de l'analyse thématique désignent effectivement des actions posées selon un objectif qui s'apparente à de la substitution. Que

l'intervenante ou l'intervenant communautaire en soit conscient ou non, les actions qui découlent de cet objectif sont posées sans solliciter la participation de l'élève. Ce type d'accompagnement scolaire présente donc certaines limites quant au développement du capital social de l'élève.

Le premier sous-type d'accompagnement scolaire relevé a pour objectif d'obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils auprès de diverses personnes. L'intervenante ou l'intervenant communautaire entre alors en communication avec une personne sans toutefois solliciter la participation de l'élève.

Il a récemment eu une retenue pour un devoir non remis en mathématiques. Je vais vérifier avec son enseignant, car il dit l'avoir remis après sa retenue. (Journal de l'intervention sur Andres)

J'ai rencontré Carl dans le bureau avant l'aide aux devoirs. Je l'ai informé que je me suis informé auprès [...] de son enseignant de mathématiques concernant la date de ses examens et ses comportements en classe. J'ai demandé à [son enseignant de math] de nous laisser sur le pigeonier d'Accès 5 les devoirs à étudier pour les examens de cette semaine. (Journal de l'intervention sur Carl)

L'accompagnement scolaire peut aussi avoir pour objectif de fournir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils à diverses personnes. Dans ce cas précis, l'intervenante ou l'intervenant communautaire agit à la place de l'élève dans le but d'assurer son bien-être physique ou psychologique. Les quatre exemples relevés lors de l'analyse thématique concernent effectivement des situations où des élèves montrent des symptômes de dépression ou des pensées suicidaires.

Ce midi, Zoé est allée voir [...] son enseignante de français pour lui livrer sa détresse. Elle lui a dit qu'hier soir, elle voulait se suicider. Selon les dires de l'adolescente, elle aurait monté sur son toit et aurait voulu se jeter en bas de l'immeuble. Elle aurait, finalement, abandonné le projet et serait retournée se coucher. Après une longue intervention avec Zoé, j'informe [...] le psychologue de la situation. (Journal de l'intervention sur Zoé)



La mère de Camille m'a téléphoné pour m'informer que sa fille serait selon elle en dépression. Camille ne sort plus, n'a plus d'énergie et s'isole dans sa chambre pour écouter ses émissions. Son médecin de famille ne serait pas joignable, car parti en vacances. J'ai fait parvenir l'information aux professionnels de l'école afin qu'ils me donnent un coup de main avec cette situation. (Journal de l'intervention sur Camille)

Un autre objectif de l'accompagnement scolaire peut être de prendre une entente avec une personne à la place de l'élève, avec ou sans son consentement. La majorité des exemples relevés lors de l'analyse thématique témoigne d'ententes prises par une intervenante ou un intervenant communautaire avec un membre du personnel de l'école quant à un devoir, une évaluation ou une retenue.

Ray m'a demandé ce midi si je pouvais aller parler avec son professeur de mathématiques. Il n'a pas réussi à finir son examen lors de sa période de mathématiques qui avait lieu en avant-midi et lorsqu'il a demandé à son professeur s'il pouvait continuer son examen un midi durant une récupération, [...] ce dernier a répondu qu'il ne faisait pas de récupération. Je vais donc essayer de voir avec [son professeur de mathématiques] si Ray ne pourrait pas continuer son examen avec un autre professeur durant l'heure du dîner. (Journal de l'intervention sur Ray)

Il craignait de ne pas pouvoir faire partie de l'équipe, manque d'argent dans sa famille pour payer l'inscription. Sa mère serait sur le chômage. De mon côté, je l'ai informé que je prendrais une entente avec son entraîneur pour qu'il soit capable de passer le test et payer dans la mesure de ses capacités. (Journal de l'intervention sur Andres)

L'accompagnement scolaire dont l'objectif est de discuter avec une personne qui a une relation lacunaire avec une ou un élève se démarque particulièrement des autres sous-types. Il fédère effectivement près de la moitié des références correspondant à un accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève. Cette prédominance s'explique par le fait que plusieurs actions entreprises par les intervenantes et les intervenants communautaires dans le cadre du programme Accès 5 concernent les difficultés dans les relations des élèves. Dans ce cas-ci, l'intervenante ou l'intervenant

communautaire discute toutefois avec une personne ayant une relation lacunaire avec l'élève sans que cette dernière ou ce dernier soit présent.

En parallèle, j'ai constaté lors de cette rencontre que [...] la mère de Brenda, met énormément de pression sur sa fille, hausse le ton lorsqu'elle lui demande quelque chose, etc. Elle semble transmettre sa nervosité à sa fille. Il sera opportun de travailler également à ce que cette attitude change, puisqu'elle peut être source de stress pour les filles. (Journal de l'intervention sur Brenda)

Samedi matin, [...] le père de Charles appelle à la Maison Jeunes-Est pour faire une demande à l'aide. Un gros conflit a éclaté entre lui et ses garçons. Il se demande s'il a été trop sévère avec Charles. En lisant un message en lien avec la mauvaise attitude de Charles inscrit par un professeur dans son agenda, [...] le père de Charles a donné une très grosse conséquence à son fils. Celui-ci a réagi en demandant de retourner chez sa mère. William est également allé rejoindre son frère chez sa mère en plein milieu de la nuit. Samedi je suis donc allée parler avec le père pour calmer la crise. J'ai ensuite rencontré la mère individuellement. (Journal de l'intervention sur Charles)

Enfin, l'accompagnement scolaire consiste aussi à imposer la présence d'une personne à une ou un élève. Les raisons qui poussent une intervenante ou un intervenant communautaire à faire ce type d'imposition peuvent être très diverses. Elles oscillent effectivement entre la volonté de permettre à une ou un élève de créer de nouvelles relations avec des pairs et celle de permettre à une ou un élève de rencontrer une personne qui serait en mesure de l'aider à naviguer à travers ses idées suicidaires.

Éventuellement, il faudra la pousser vers les gens pour qu'elle puisse entrer en relation avec ses pairs (relation avec les pairs). (Journal de l'intervention sur Amina)

Nous convenons les trois que si Romy redit avoir des idées suicidaires nous demanderons à JEVI de venir la rencontrer. (Journal de l'intervention sur Romy)

### **2.3 L'accompagnement scolaire visant à favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou un élève**

L'accompagnement scolaire visant à favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou un élève est le type d'accompagnement scolaire qui fédère le moins de références au sein des journaux de bord. Seulement le dixième des références faisant état d'un accompagnement scolaire visant à développer le capital scolaire y est effectivement associé. Au total, quatre sous-types d'accompagnement scolaire ont été relevés lors de l'analyse thématique. Tous désignent des actions posées par des intervenantes et des intervenants communautaires selon un objectif précis.

Le premier sous-type d'accompagnement scolaire relevé a pour objectif de proposer d'entrer en contact avec une personne. Il se démarque particulièrement des autres sous-types puisqu'il fédère plus de la moitié des références correspondant à un accompagnement scolaire visant à favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève. Dans ce cas-ci, la décision d'entrer en contact ou non avec une personne revient à l'élève. Les personnes visées sont principalement des élèves de l'école, des intervenantes ou des intervenants du programme Accès 5 et des membres du personnel de l'école.

Peu après, elle mentionne s'être automutilée. Un temps est pris pour bien nettoyer les plaies de la jeune et faire une intervention sur sa valeur personnelle. Évaluation du risque suicidaire, puis discussion et recherche de moyens adéquats. Léa est en mesure de se voir aller. Elle a en main la carte de la Maison Jeunes-Est pour pouvoir nous appeler en tout temps lorsque ça ne va pas. (Journal de l'intervention sur Léa)

Marjan a fait son inscription à l'école [...] (sous la pression). Elle souhaite que je l'aide à trouver une solution. Je lui expose les différentes alternatives : elle recevra un vélo demain avec un casque, la vignette d'autobus mensuelle, la marche et je lui demande d'aller rencontrer la directrice afin de savoir quelles possibilités offre l'école. Elle me raconte que l'école saura si un autobus passe dans son coin seulement en septembre, sinon elle peut continuer à utiliser la vignette à 18 \$ (Information à valider auprès de la direction). (Journal de l'intervention sur Marjan)

L'accompagnement scolaire peut aussi avoir pour objectif d'aider à entrer en contact avec une personne. Ce type d'aide peut être soit proposé par l'intervenante ou l'intervenant communautaire, soit sollicité directement par l'élève. Les personnes visées sont principalement des élèves de l'école, des membres de la famille de l'élève et des membres du personnel de l'école. Il existe un large spectre quant à l'aide offerte par les intervenantes et les intervenants communautaires. Il peut effectivement s'agir de fournir des réponses aux questions d'une ou d'un élève concernant la façon d'approcher une personne ou de soutenir un ou une élève dans la création de nouvelles relations.

Youssef m'a raconté qu'il souhaite reprendre sa médication. Il a un médecin de famille et souhaite le rencontrer bientôt à ce sujet. Par contre, Youssef ne sait pas comment aborder le sujet avec ses parents. Il a peur de les décevoir s'il fait allusion à son comportement en classe. Il m'a demandé si je pouvais en parler avec eux. Je lui ai conseillé d'user de franchise et d'honnêteté avec eux. Ils seront certainement déçus sur le coup, mais bien moins que s'ils apprennent le tout en bloc à la fin de l'année. J'ai dit à Youssef que je le soutiendrais dans sa démarche, mais que je souhaite qu'il fasse les premiers pas. (Journal de l'intervention sur Youssef)

Elle manifestait des frustrations vis-à-vis le regard des autres (enseignants, camarades) qui seraient portés à la critiquer souvent. On a parlé un peu de la nuance entre le poids de l'opinion des autres, et l'attitude que l'on développe nous-mêmes quand on anticipe le rejet et le mécontentement des autres. Je l'ai rassurée par rapport au fait qu'on l'aiderait éventuellement à développer de bons liens avec ses enseignants. Très bonne réceptivité. (Journal de l'intervention sur Sophie)

Un autre objectif de l'accompagnement scolaire est d'offrir un soutien lors d'une rencontre avec une tierce personne. Proposé par l'intervenante ou l'intervenant communautaire, ce soutien est offert à l'élève lors d'une rencontre marquée par des enjeux importants sur le plan scolaire ou par un contexte différent de celui auquel elle ou il est habitué. Outre le fait que l'intervenante ou l'intervenant communautaire soit présent lors d'une telle rencontre, il n'est pas mention dans les références d'autres façons de soutenir l'élève. Quant à la tierce personne, elle est dans la majorité des cas membre du personnel de l'école.

Joseph s'ouvre peu et dévoile très peu ses émotions. Il dit avoir grandement apprécié ma présence à l'école et le soutien offert, par exemple quand j'ai rencontré les enseignants avec lui pour faire le point sur les travaux à remettre et la matière à étudier. (Journal de l'intervention sur Joseph)

Elle m'informe qu'elle a perdu sa carte d'autobus scolaire. Elle est inquiète. Elle devra prendre l'autobus de ville si elle ne retrouve pas sa carte d'autobus. Nous irons voir la secrétaire ensemble, lors de la rentrée, si elle ne l'a toujours pas retrouvée. (Journal de l'intervention sur Neema)

Enfin, l'accompagnement scolaire peut avoir pour objectif d'écouter le récit d'une situation où une relation fut créée ou maintenue par l'élève. C'est généralement l'élève qui prend l'initiative d'aller voir l'intervenante ou l'intervenant communautaire pour lui raconter une situation au cours de laquelle elle ou il a effectivement créé ou maintenu une relation. Rien dans les références n'indique toutefois qu'une discussion ait pris place entre l'élève et l'intervenante ou l'intervenant communautaire. Seule l'écoute attentive de l'intervenante ou de l'intervenant communautaire auprès de l'élève prime.

Zoé m'a annoncé ce soir qu'elle avait un nouvel amoureux. Elle était extrêmement contente de me l'apprendre. Cette nouvelle la rend très heureuse. (Journal de l'intervention sur Zoé)

Elle m'indique qu'elle a eu le courage de discuter avec sa mère et pour la première fois de sa vie, sa mère lui a dit qu'elle était désolée pour tout ce qu'elle lui avait fait subir. La jeune mentionne qu'un gros poids est descendu de ses épaules depuis cette discussion. (Journal de l'intervention sur Sandrine)

## **2.4 L'actualisation de l'intervention et la nature du lien**

Qu'ils soient prédominants ou non, tous les sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social ont été mis en relation avec les aspects de l'actualisation de l'intervention et les contextes de la nature du lien. En ce qui concerne l'actualisation de l'intervention, cette mise en relation a permis d'identifier s'il y a une intention d'intervention de la part de l'intervenante ou de l'intervenant communautaire ou si une intervention est

planifiée, voire déjà effectuée. Le tableau 4 présente le nombre de références associé à ces trois aspects de l'actualisation de l'intervention pour chacun des types et sous-types de l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social.

Tableau 4

Nombre de références associé aux aspects de l'actualisation de l'intervention pour chacun des types et sous-types de l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social

Types	Sous-types	Intention d'intervention	Intervention planifiée	Intervention déjà effectuée
Pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève	Résumer une situation	23	7	0
	Offrir une écoute attentive	0	0	21
	Discuter	24	2	130
	Mettre en place des objectifs ou des moyens	12	1	43
	Faire comprendre les impacts des actes posés	0	0	12
	Mettre en garde ou mettre en place des conséquences	3	0	17
	Être présent lors d'une rencontre avec une tierce personne	2	0	13
Faire les démarches à la place d'une ou d'un élève	Obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	3	2	1
	Fournir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	0	0	4
	Prendre une entente	4	0	4
	Discuter avec une personne qui a une relation lacunaire avec une ou un élève	9	2	27
	Imposer la présence d'une personne	9	0	12
Favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève	Proposer d'entrer en contact avec une personne	0	0	22
	Aider à entrer en contact avec une personne	3	0	7
	Offrir un soutien lors d'une rencontre avec une tierce personne	2	0	5
	Écouter le récit d'une situation où une relation fut créée ou maintenue	0	0	6

À la lecture du tableau 4, il est possible de constater que les interventions rapportées au sein des journaux de bord par les intervenantes et les intervenants communautaires sont majoritairement déjà effectuées. Sur les 16 sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social, 13 ont plus de la moitié des références qui leur sont associées qui font mention d'interventions déjà effectuées. Plus encore, neuf ont plus du trois quarts des références qui leur sont associés qui font mention d'interventions déjà effectuées. Pour leur part, les trois sous-types qui ne regroupent pas une majorité de références faisant mention d'interventions déjà effectuées ont plus de la moitié des références qui leur sont associés qui font mention d'une intention d'intervention. Dans un pareil cas, l'intervenante ou l'intervenant communautaire a simplement noté dans le journal de bord son intention d'intervenir auprès d'une ou d'un élève. Plus précisément, les sous-types d'accompagnement scolaire marqués par cet aspect de l'actualisation de l'intervention sont obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils et prendre une entente dans le cadre d'un accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève et résumer une situation dans le cadre d'un accompagnement scolaire visant à pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève. Quant aux interventions planifiées, ces dernières sont marginales au sein des journaux de bord. C'est au plus le tiers des références qui font mention d'une intervention planifiée dans le cas du sous-type d'accompagnement scolaire visant à obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils dans le cadre d'un accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève.

En ce qui concerne la nature du lien, la mise en relation avec les sous-types de l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social a permis d'identifier qui est la tierce personne visée par les interventions de l'intervenante ou de l'intervenant communautaire. Une catégorisation émergente de la nature du lien a été retenue et a permis de distinguer sept contextes où se déploie principalement la nature du lien (amical, amoureux, familial, scolaire, Accès 5, autre, et un contexte général lorsque le lien se déploie sur plusieurs contextes). Le tableau 5 présente le nombre de références associé aux contextes de la nature

du lien pour chacun des types et sous-types de l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social.

Tableau 5

Nombre de références associé aux contextes de la nature du lien pour chacun des types et sous-types de l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social

Types	Sous-types	Contexte amical	Contexte amoureux	Contexte familial	Contexte scolaire	Contexte Accès 5	Contexte autre	Contexte général
Pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève	Résumer une situation	12	2	12	0	1	0	4
	Offrir une écoute attentive	1	5	14	1	0	1	0
	Discuter	54	13	46	10	12	2	7
	Mettre en place des objectifs ou des moyens	22	5	14	5	1	1	5
	Faire comprendre les impacts des actes posés	8	0	3	1	0	0	0
	Mettre en garde ou mettre en place des conséquences	10	0	0	0	8	0	0
	Être présent lors d'une rencontre avec une tierce personne	5	0	7	2	0	0	0
Faire les démarches à la place d'une ou d'un élève	Obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	0	0	0	3	0	3	0
	Fournir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	0	0	0	4	1	2	0
	Prendre une entente	0	0	1	5	0	2	0
	Discuter avec une personne qui a une relation lacunaire avec une ou un élève	4	0	31	3	0	0	0
	Imposer la présence d'une personne	8	1	0	6	3	5	1
Favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève	Proposer d'entrer en contact avec une personne	8	1	2	1	11	1	1
	Aider à entrer en contact avec une personne	0	3	1	3	0	0	1
	Offrir un soutien lors d'une rencontre avec une tierce personne	1	0	0	4	0	2	0
	Écouter le récit d'une situation où une relation fut créée ou maintenue	0	2	4	0	0	0	0



Il est possible d'affirmer qu'il y a plus de disparité entre les sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social quant à la nature du lien qu'à l'actualisation de l'intervention. Il n'y a effectivement pas un aspect de la nature du lien qui se démarque des autres. Il est toutefois possible d'affirmer qu'il existe une prédominance des contextes amicaux, familiaux et scolaires. L'accompagnement scolaire visant à développer le capital social offert aux élèves par les intervenantes et les intervenants communautaires cible donc majoritairement une tierce personne qui est aux yeux de l'élève un membre de son groupe d'amis, de sa famille ou du personnel de l'école.

### 3. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Afin de relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire, les résultats obtenus lors de l'analyse thématique ont fait l'objet d'une subdivision en fonction du statut migratoire. Les détails de cette subdivision sont ci-après rapportés au sein de tableaux à des fins de discussion ultérieure.

#### **3.1 L'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et les élèves issus de l'immigration**

Bien que tout individu puisse bénéficier d'un accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation, les résultats obtenus lors de l'analyse thématique des journaux de bord suggèrent que les intervenantes et les intervenants communautaires du programme Accès 5 ciblent majoritairement les élèves issus de l'immigration de première génération et les membres de leur famille. Placé ci-dessous, le tableau 6 présente le nombre de références associé aux différents statuts migratoires des élèves du programme Accès 5 et des membres de leur famille pour chacun des types et sous-types d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation.

Tableau 6

Nombre de références associé aux différents statuts migratoires des élèves du programme Accès 5 et des membres de leur famille pour chacun des types et sous-types d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation

Types	Sous-types	Issu de l'immigration (1 <sup>re</sup> génération)	Issu de l'immigration (2 <sup>e</sup> génération)	Non issus de l'immigration
Favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève	Intégrer un autre groupe culturel ou linguistique	2	0	0
	Comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences	2	0	0
	Maîtriser la langue française	1	0	0
	Comprendre les différences culturelles et naviguer à travers celles-ci	1	0	0
Favoriser l'acculturation d'un membre de la famille d'une ou d'un élève	Comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences	24	0	1
	Maîtriser la langue française	7	0	0
	Comprendre les services offerts par la Maison Jeunes-Est et les utiliser	6	0	0
	Comprendre les tâches administratives ou fiscales qui incombent aux adultes québécois et correspondre aux exigences de celles-ci	2	0	1
	Comprendre les différences culturelles et naviguer à travers celles-ci	2	0	0

Selon les données du tableau 6, la totalité des références (6/6) concernant l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève est associée à des élèves issus de l'immigration de première génération alors que la quasi-totalité des références (41/43) concernant l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'un membre de la famille d'une ou d'un élève est associée à des individus issus de l'immigration de première génération. Les élèves non issus de l'immigration et les membres de leur famille ainsi que les élèves issus de l'immigration de deuxième génération et les membres de leur famille bénéficient donc peu ou pas du tout d'un accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation. Malgré la forte représentation des élèves issus de l'immigration de première génération et des membres de leur famille, il ne faut toutefois pas

perdre de vue que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation demeure marginal au sein du programme Accès 5.

### **3.2 L'accompagnement scolaire visant à développer le capital social et les élèves issus de l'immigration**

Les résultats obtenus lors de l'analyse thématique des journaux de bord suggèrent que les élèves issus de l'immigration et les élèves non issus de l'immigration ne se distinguent pas clairement quant à l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social. Placé ci-dessous, le tableau 7 présente le nombre de références associé aux différents statuts migratoires des élèves du programme Accès 5 pour chacun des types et sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social.

Tableau 7

Nombre de références associé aux différents statuts migratoires des élèves du programme Accès 5 pour chacun des types et sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social

Types	Sous-types	Issu de l'immigration (1 <sup>re</sup> génération)	Issu de l'immigration (2 <sup>e</sup> génération)	Non issus de l'immigration
Pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève	Résumer une situation	7	2	21
	Offrir une écoute attentive	2	0	19
	Discuter	35	5	90
	Mettre en place des objectifs ou des moyens	11	0	32
	Faire comprendre les impacts des actes posés	4	1	7
	Mettre en garde ou mettre en place des conséquences	10	2	5
	Être présent lors d'une rencontre avec une tierce personne	1	0	12
Faire les démarches à la place d'une ou d'un élève	Obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	3	0	3
	Fournir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils	0	0	4
	Prendre une entente	3	0	5
	Discuter avec une personne qui a une relation lacunaire avec une ou un élève	15	1	22
	Imposer la présence d'une personne	4	0	17
Favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève	Proposer d'entrer en contact avec une personne	4	1	17
	Aider à entrer en contact avec une personne	1	0	6
	Offrir un soutien lors d'une rencontre avec une tierce personne	4	0	3
	Écouter le récit d'une situation où une relation fut créée ou maintenue	0	0	6

Alors que les élèves issus de l'immigration de première et de deuxième génération représentent 40 % de l'effectif des trois premières cohortes du programme Accès 5, les données du tableau 7 suggèrent que seulement cinq sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social présentent plus de 40 % des références liées à ces élèves.

Pour l'accompagnement scolaire visant à pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève, il s'agit de faire comprendre les impacts des actes posés (5/7 ou 71 %) et de mettre en garde ou mettre en place des conséquences (12/17 ou 71 %). Pour l'accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève, il s'agit de discuter avec une personne qui a une relation lacunaire avec une ou un élève (16/38 ou 42 %) et d'obtenir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils (3/6 ou 50 %). Pour l'accompagnement scolaire visant à favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève, il s'agit d'offrir un soutien lors d'une rencontre avec une tierce personne (4/7 ou 57 %).

Mis à part ces cinq sous-types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social, les élèves non issus de l'immigration sont toutefois plus nombreux que les élèves issus de l'immigration à bénéficier d'un accompagnement visant à développer le capital social. Selon les données du tableau 7, deux sous-types présentent même des références uniquement liées aux élèves non issus de l'immigration. Pour l'accompagnement scolaire visant à faire les démarches à la place d'une ou d'un élève, il s'agit de fournir des renseignements, des documents, des objets ou des conseils. Pour l'accompagnement scolaire visant à favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève, il s'agit d'écouter le récit d'une situation où une relation fut créée ou maintenue. Il est à noter que le fait que les élèves non issus de l'immigration sont plus nombreux fait certainement écho à la proportion que ces derniers occupent dans l'effectif des trois premières cohortes du programme Accès 5. Il n'existe donc pas de réelle distinction entre les élèves issus de l'immigration et les élèves non issus de l'immigration au regard de l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social.

## CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION

Ce cinquième chapitre propose une mise en relation des résultats obtenus au terme de l'analyse thématique avec les concepts proposés au sein du cadre conceptuel et les conclusions d'études abordées précédemment. Le but de cette mise en relation est de relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire. Seuls les résultats apportant un éclairage sur cet objectif général de recherche sont donc retenus à des fins de discussion.

Pour plus de précisions, les résultats retenus sont rapportés ci-après conformément à l'objectif spécifique de recherche auquel ils font référence. Conséquemment, la première section de ce chapitre aborde l'accompagnement scolaire et l'acculturation, la deuxième section aborde l'accompagnement scolaire et le capital social alors que la troisième section distingue l'accompagnement scolaire des élèves issus de l'immigration de celui des élèves non issus de l'immigration au regard de l'acculturation et du capital social.

Mais avant de procéder à la discussion, il est nécessaire de rappeler que le programme qui constitue le terrain de recherche de ce mémoire a déjà fait l'objet d'études antérieures (Lessard *et al.*, 2015, 2017). Alors que les résultats de ces études correspondent aux modalités de l'accompagnement scolaire offert par les intervenantes et les intervenants communautaires du programme Accès 5, les résultats de ce mémoire correspondent pour leur part aux finalités de cet accompagnement scolaire. La discussion qui suit met donc de l'avant quelques-unes de ces finalités.

### 1. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET L'ACCULTURATION

Cette première section de la discussion concerne les résultats qui ont été retenus conformément au premier objectif spécifique de recherche qui est de relever ce qui, dans

l'accompagnement scolaire, vise à favoriser l'acculturation. Au nombre de quatre, ces résultats concernent le fait que l'accompagnement scolaire demeure marginal, qu'il touche davantage les membres de la famille des élèves que les élèves eux-mêmes, qu'il permet une meilleure compréhension de la culture d'un autre groupe d'individus et qu'il valorise l'intégration comme stratégie d'acculturation.

Le fait que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation demeure marginal peut être attribué au type de programmation en vigueur au sein du programme Accès 5. Selon Bélisle *et al.* (2011), la programmation ouverte se caractérise effectivement par des orientations générales, des balises souples et une intervention fortement contextualisée. Dans le cadre d'un tel type de programmation, favoriser l'acculturation peut donc être jugé non prioritaire pour une ou un élève, et ce, même si elle ou il est issu de l'immigration. L'important est « d'ajuster la relation au contexte et de prendre en considération les besoins particuliers des jeunes, notamment pour ce qui a trait à l'établissement d'un lien de confiance avec ceux-ci » (*Ibid.*, paragr. 44). Selon les notes professionnelles consignées au sein des journaux de bord, il s'avère donc que les besoins particuliers pris en considération par les intervenantes et les intervenants communautaires ne concernent que très rarement le processus d'acculturation.

Le fait que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation touche davantage les membres de la famille des élèves que les élèves eux-mêmes constitue également un résultat pouvant être attribué au type de programmation en vigueur au sein du programme Accès 5. La souplesse qu'offre la programmation ouverte peut vraisemblablement permettre aux intervenantes et aux intervenants communautaires de répondre aux besoins d'acculturation des membres de la famille des élèves qui, selon les résultats obtenus à l'issue de l'analyse thématique, sont plus importants que ceux des élèves. Quelques passages issus des journaux de bord traduisent d'ailleurs une différence d'acculturation entre les membres d'une même famille pouvant engendrer des retombées à la fois positives et négatives chez les élèves. Bien que ces quelques passages ne font pas état d'un accompagnement scolaire spécifique de la part des intervenantes et des intervenants

communautaires, leur contenu fait certainement écho aux conclusions de certaines études citées précédemment. Selon Orellana (2001) une telle différence d'acculturation peut favoriser le développement d'une série de qualités chez les élèves pouvant être réinvesties dans un contexte scolaire, comme le sens des responsabilités et de l'organisation. Pour leur part, Gaytan *et al.* (2007) montrent qu'un stress supplémentaire peut distraire les élèves de leurs obligations scolaires lorsqu'il existe une différence d'acculturation entre eux et les membres de leur famille. Selon les résultats de cette étude longitudinale, les élèves très performants au sein du système scolaire sont d'ailleurs significativement moins susceptibles que les élèves peu performants de s'absenter de l'école afin de venir en aide à leurs parents.

Le fait que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation permet principalement une meilleure compréhension de la culture d'un autre groupe d'individus diffère légèrement de ce qui a été proposé précédemment au sein de ce mémoire. Selon Redfield *et al.* (1936), l'acculturation correspond effectivement à des phénomènes qui se produisent lorsque des groupes d'individus ayant des cultures différentes entrent en contact continu et où des changements surviennent dans les schémas culturels originaux de l'un ou des deux groupes. Pour sa part, Berry (2006) définit l'acculturation comme étant un processus de changement culturel et psychologique résultant de contacts continuels entre personnes de différentes cultures. Ainsi, alors que le contact continu et les changements sont au cœur de ces deux définitions de l'acculturation, les résultats obtenus au terme de l'analyse thématique mettent plutôt de l'avant la compréhension de la culture d'un autre groupe d'individus. Pour l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'une ou d'un élève, cela fait référence à trois des quatre sous-types d'accompagnement scolaire, soit comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences, maîtriser la langue française et comprendre les différences culturelles et naviguer à travers celles-ci. Pour l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation d'un membre de la famille d'une ou d'un élève, cela fait référence à tous les sous-types d'accompagnement scolaire, soit comprendre le système scolaire et correspondre à ses exigences, maîtriser la langue française, comprendre les services offerts par la Maison Jeunes-Est et les utiliser, comprendre les tâches administratives ou fiscales qui incombent aux adultes québécois et correspondre aux exigences de celles-ci



et comprendre les différences culturelles et naviguer à travers celles-ci. Les résultats obtenus au terme de l'analyse thématique suggèrent cependant que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation permet dans une moindre mesure les contacts continuels entre personnes de différentes cultures. Seuls les élèves sont toutefois ciblés par le biais d'un unique sous-type d'accompagnement scolaire, soit intégrer un autre groupe culturel ou linguistique. Il est toutefois à noter que le milieu scolaire permet déjà ce contact, tout comme les activités du programme Accès 5 où les cohortes sont composées de 40 % d'élèves issus de l'immigration. Enfin, il est important de mentionner que les changements pouvant survenir dans les schémas culturels originaux abordés à la fois par Redfield *et al.* (1936) et Berry (2006) n'ont pas été observés lors de l'analyse thématique, soit en raison des caractéristiques des données ou simplement du manque de recul temporel des intervenantes et des intervenants communautaires face au processus d'acculturation des élèves et des membres de leur famille.

Pour conclure la discussion au sujet des résultats retenus conformément au premier objectif spécifique de recherche, il importe d'abord le fait que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation cible l'intégration comme stratégie. Selon Berry (1997), le processus d'acculturation se décline en différentes stratégies qui sont généralement élaborées par des groupes et des individus dans leurs rencontres quotidiennes les uns avec les autres conformément à deux enjeux, à savoir le maintien des relations avec le groupe majoritaire ainsi que le maintien de l'identité et des caractéristiques d'un individu. Les résultats obtenus à l'issue de l'analyse thématique suggèrent que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation cible principalement l'intégration comme stratégie puisque les deux enjeux sont jugés importants par les intervenantes et les intervenants communautaires. En ce qui concerne le maintien des relations avec le groupe majoritaire, tous les sous-types d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation relevés lors de l'analyse thématique y sont effectivement associés. En ce qui a trait au maintien de l'identité et des caractéristiques d'un individu, bien que cela ne fasse pas l'objet d'un accompagnement scolaire précis, les notes professionnelles consignées dans les journaux de bord font néanmoins état de situations où la culture d'origine des individus est valorisée et que son

partage est encouragé. À titre d'exemple, une intervenante ou un intervenant communautaire fait mention que des élèves ont participé à une soirée thématique au cours de laquelle elles et ils ont mis avec fierté de la musique de leur pays natal afin que les autres puissent découvrir quelque chose de nouveau. Il est à noter que ce dernier résultat concorde avec celui d'une étude internationale sur l'acculturation et l'adaptation d'élèves issus de l'immigration citée précédemment. Selon Berry *et al.* (2006) les élèves issus de l'immigration devraient effectivement « être encouragés à préserver l'appartenance à leur culture d'origine tout en établissant des liens étroits avec la société d'accueil » (p. 304).

## 2. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LE CAPITAL SOCIAL

Cette deuxième section de la discussion concerne trois résultats ayant été retenus conformément au deuxième objectif spécifique de recherche qui est de relever ce qui, dans l'accompagnement scolaire, vise à développer le capital social. Le premier résultat est que l'accompagnement scolaire permet certes de favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève, mais aussi de pallier les difficultés dans ses relations et de faire les démarches à sa place. Le deuxième résultat est que les notes professionnelles consignées au sein des journaux de bord concernent majoritairement des interventions déjà effectuées. Le troisième résultat est qu'il existe une prédominance des contextes amicaux, familiaux et scolaires sur les autres contextes.

En ce qui concerne le premier résultat, l'analyse thématique a permis d'établir que l'accompagnement scolaire offert par les intervenantes et les intervenants communautaires favorise le développement d'un capital social productif permettant la réalisation de certains objectifs qui sans lui seraient hors de portée des élèves. Le type d'accompagnement scolaire relevé qui correspond le plus à cette vision du capital social proposée par Coleman (1988) est certes celui qui consiste à favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève. Articulé selon la perspective des intervenantes et des intervenants communautaires, ce type d'accompagnement scolaire, ainsi que tous les sous-types qui en découlent, fait certainement écho à un objectif du programme Accès 5 qui prévoit augmenter les liens avec

des adultes significatifs et favoriser la socialisation des élèves. Également articulés selon la perspective des intervenantes et des intervenants communautaires, deux autres types d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social ont été relevés lors de l'analyse thématique. Les objectifs qui sous-tendent ces deux types d'accompagnement scolaire, ainsi que tous les sous-types qui en découlent, se situent cependant en amont de la création ou du maintien des relations. Conséquemment, le capital social y est moins développé, donc moins productif. Plus précisément, ces deux types d'accompagnement scolaire permettent soit de pallier les difficultés dans les relations d'une ou d'un élève dans une perspective de développement des habiletés sociales de base ou de faire les démarches à la place d'une ou d'un élève dans une perspective de développement éventuel d'habiletés sociales de base ou simplement de substitution à l'élève en vue d'obtenir ou de fournir quelque chose plus rapidement ou plus facilement.

À propos du deuxième résultat, l'analyse thématique des notes professionnelles consignées dans les journaux de bord a permis d'établir que l'accompagnement scolaire offert par les intervenantes et les intervenants communautaires concerne majoritairement des interventions déjà effectuées. Conséquemment, il existe peu de cas où les intervenantes et les intervenants communautaires font mention d'une intention d'intervention ou d'une intervention planifiée. Marginales, les interventions planifiées concernent principalement des rencontres entre une intervenante ou un intervenant communautaire, une ou un élève et une autre personne. Cette autre personne, généralement un membre de la famille ou du personnel de l'école, doit s'assurer que le moment de la ladite rencontre correspond à son emploi du temps. Il serait donc intéressant de questionner, dans le cadre d'une recherche ultérieure, les intervenantes et les intervenants communautaires pour savoir si elles ou ils consolident leur planification ailleurs que dans les journaux de bord ou si elles ou ils agissent tout simplement dans l'instantanéité ou l'urgence.

Quant au troisième résultat, l'analyse thématique des notes professionnelles consignées dans les journaux de bord a permis d'établir qu'il existe une prédominance des contextes amicaux, familiaux et scolaires sur les autres contextes. Il est à noter que ces trois

contextes sont étroitement liés à trois des cinq sphères d'intervention du programme Accès 5. Déterminées par les partenaires initiaux dès la phase de planification, les sphères d'intervention représentent le cœur du soutien offert aux élèves, aux parents ainsi qu'aux membres du personnel scolaire et communautaire. Conformément à la programmation ouverte favorisée par ce programme, les intervenantes et les intervenants communautaires possèdent une liberté d'action par rapport à la forme d'accompagnement scolaire qu'ils assurent dans le cadre de chacune des sphères. L'analyse préliminaire des données issues des documents de travail rendus disponibles par les partenaires initiaux et les gestionnaires actuels du programme Accès 5 a néanmoins permis d'identifier les éléments clés correspondants à chacune de ces sphères (Lessard *et al.*, 2015). D'abord, la sphère parascolaire propose une programmation diversifiée permettant aux élèves de se réaliser en dehors de l'univers scolaire, de développer un sentiment d'appartenance au programme et de socialiser avec d'autres élèves. Plus spécifiquement, cette programmation peut inclure des ateliers de type thématique ou pratique, des activités sportives ou culturelles, des projets d'implication citoyenne, des activités ludiques structurées par cohorte ou faisant partie de la programmation régulière de la Maison Jeunes-Est. Ensuite, la sphère de suivi psychosocial est caractérisée par un suivi individuel et des services psychosociaux adaptés aux besoins des élèves et de leurs parents. Elle permet donc aux intervenantes ou aux intervenants communautaires de faire le pont entre les élèves et leur milieu familial. Enfin, la sphère de soutien scolaire correspond principalement à un service de tutorat assuré conjointement avec des bénévoles lors de séances d'aide aux devoirs. Prenant place dans les locaux de l'école secondaire de la Montée après les heures de classe, ces séances d'aide aux devoirs permettent de constater la progression des élèves dans diverses matières et de leur offrir une aide ponctuelle adaptée à leurs besoins. Cette sphère est donc celle qui est la plus liée au contexte scolaire de l'élève.

Ces trois résultats mettent de l'avant une certaine faille dans les écrits scientifiques au regard de l'accompagnement scolaire et du capital social. La recension des écrits n'a effectivement pas permis d'identifier d'études empiriques sur l'intervention en soutien au

développement du capital social chez les élèves. Par conséquent, il s'agit là de constats originaux qu'il serait intéressant d'approfondir dans des études subséquentes.

### 3. L'ACCOMPAGNEMENT SCOLAIRE ET LES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Cette troisième section de la discussion concerne les résultats qui ont été retenus conformément au troisième objectif spécifique de recherche qui est de relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire. Les éléments relevés quant à l'acculturation et au capital social sont ci-après discutés.

Au regard de l'acculturation, le principal résultat est que l'accompagnement scolaire cible uniquement les élèves qui sont issus de l'immigration et majoritairement les membres de la famille des élèves qui sont issus de l'immigration. Bien que tout individu puisse bénéficier d'un accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation, les élèves non issus de l'immigration et les membres de leur famille en bénéficient donc peu ou pas du tout. Dans un tel contexte, les éléments mentionnés précédemment au sujet de l'acculturation s'avèrent spécifiques aux élèves issus de l'immigration et, dans une moindre mesure, aux membres de leur famille. Mais il ne faut pas perdre de vue que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation demeure marginal. Ce n'est effectivement qu'une minorité des élèves issus de l'immigration qui en bénéficient. Par conséquent, il ne semble pas exister une forme d'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation spécifique aux élèves issus de l'immigration. Plus encore, les intervenantes et les intervenants communautaires ne semblent pas mettre un accent particulier sur l'acculturation dans le cadre de leurs interventions avec les élèves.

Au regard du capital social, le principal résultat est que les élèves issus de l'immigration et les élèves non issus de l'immigration ne se distinguent pas clairement. Cela peut certes être attribué au fait que les élèves issus de l'immigration n'ont pas des besoins spécifiques, qu'ils n'expriment pas leurs besoins ou que les intervenantes et les intervenants

communautaires ne perçoivent pas leurs besoins. Les trois types d'accompagnement scolaire relevés lors de l'analyse thématique, ainsi que la quasi-totalité des sous-types qui en découlent, sont toutefois mobilisés par les intervenantes et les intervenants communautaires lors de leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration. Aucun de ces types et sous-types d'accompagnement scolaire ne se distingue toutefois quant à la proportion des élèves issus de l'immigration qu'ils fédèrent. Conséquemment, il ne semble pas exister une seule forme d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social de ces élèves, mais bien une série de formes possibles.

En résumé, tant en ce qui concerne l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation que l'accompagnement scolaire visant à développer le capital social, on n'observe pas de traitement spécifique aux élèves issus de l'immigration. Trois éléments peuvent expliquer ceci, soit l'adoption d'une programmation ouverte, les caractéristiques du mandat des intervenantes et des intervenants communautaires ainsi que la nature même de l'accompagnement scolaire. Comme mentionné précédemment, la programmation ouverte se caractérise selon Bélisle *et al.* (2011) par des orientations générales, des balises souples et une intervention fortement contextualisée. Pour les intervenantes et les intervenants communautaires, l'important est donc d'ajuster les interventions selon le contexte et les besoins particuliers des élèves avec qui elles et ils doivent établir un lien de confiance. Il est donc possible que les besoins pris en considération soient différents d'une ou d'un élève issu de l'immigration à l'autre, limitant ainsi la possibilité d'une forme d'accompagnement scolaire spécifique à ces élèves. Pour être en mesure d'intervenir selon une telle programmation, les intervenantes et les intervenants communautaires « doivent disposer d'une gamme assez large d'outils, de connaissances et de compétences en relation d'aide, en information et orientation dans les mondes de l'éducation et du travail » (Bélisle *et al.*, 2011, paragr. 21). Selon l'analyse d'entrevues réalisées au printemps 2015 auprès de six intervenantes et deux intervenants communautaires âgés de 23 à 35 ans dans le cadre des travaux de la Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves, il existe une telle polyvalence au sein de l'équipe du programme Accès 5 (Lessard *et al.*, 2015). La programmation ouverte semble donc représenter un élément qui permet aux

intervenantes et aux intervenants communautaires de répondre aux besoins des élèves, sans avoir à adopter une forme d'accompagnement scolaire prédéterminée selon leur statut migratoire.

En ce qui concerne le mandat des intervenantes et des intervenants communautaires du programme Accès 5, ce dernier consiste à accompagner les élèves qui leur sont attirés dans l'une ou l'autre des cinq sphères du programme selon les besoins spécifiques de ces derniers. Cet accompagnement se fait dans le respect des limites, des forces, des champs de pouvoir et des enjeux de chacune et chacun, et ce, peu importe la forme que prend l'intervention (Lessard *et al.*, 2015). Ce mandat est exercé non seulement auprès des élèves du programme Accès 5, mais également auprès de leurs amis, des membres de leur famille, du personnel scolaire et de la communauté (*Ibid.*). Pour être en mesure de remplir ce mandat, les intervenantes et les intervenants communautaires disposent d'une gamme de connaissances et de compétences développées dans le cadre de parcours de formation et d'expériences professionnelles propres à chacune et à chacun. Cette grande diversité concernant la formation et l'expérience, combinée à une programmation de type ouverte, favorise la flexibilité de l'accompagnement. Or, c'est justement cette flexibilité qui permet aux intervenantes et aux intervenants communautaires de tenter au mieux de répondre aux besoins des élèves, sans avoir à adopter une forme d'accompagnement scolaire prédéterminée selon le statut migratoire.

En ce qui a trait à l'accompagnement, celui-ci est caractérisé par le fait qu'il doit être adapté à chaque situation et diffère selon les secteurs d'application, les institutions et le profil de chaque personne (Paul, 2002). De nature protéiforme, il faut donc tolérer la pluralité des rôles que la personne qui accompagne doit jouer pour s'adapter aux nécessités du parcours ainsi qu'aux besoins de la personne accompagnée (*Ibid.*). En ce qui concerne plus spécifiquement les dispositifs d'accompagnement scolaire, ces derniers sont généralement organisés et proposés par des personnes dont les parcours académiques et professionnels diffèrent fortement (Glasman, 2001). La personne qui accompagne, combine en situation une pluralité de manières d'agir interdépendantes qui lui sont propres, elle a son style aussi

difficile à décrire qu'à comparer. Pour cela, elle a recours à une sorte de bricolage micro-créatif, au cours duquel elle remanie le dispositif prévu afin d'instaurer un espace de confiance permettant d'inciter la personne accompagnée à construire son chemin tout en étant appuyée dans ses efforts (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Ici encore, c'est une telle flexibilité qui permet aux intervenantes et aux intervenants communautaires de répondre aux besoins des élèves, sans avoir à adopter une forme d'accompagnement scolaire prédéterminée en fonction du statut migratoire.



## CONCLUSION

Au terme de cette recherche descriptive menée selon une méthode qualitative, il a été possible de relever ce qui est spécifique aux élèves issus de l'immigration dans l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation et à développer le capital social dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire. Au-delà des nombreux types et sous-types d'accompagnement scolaire relevés, l'analyse thématique des notes professionnelles consignées au sein de journaux de bord a permis de dégager des résultats généraux liés tant à l'acculturation qu'au capital social.

Au regard de l'acculturation, les résultats suggèrent que l'accompagnement scolaire offert par les intervenantes et les intervenants communautaires touche davantage les membres de la famille des élèves que les élèves eux-mêmes, cible l'intégration comme stratégie et permet principalement une meilleure compréhension de la culture d'un autre groupe d'individus, ce qui correspond à la prémisse d'un changement culturel et psychologique résultant de contacts continuels entre personnes de différentes cultures. Quant au statut migratoire des individus qui bénéficient de cet accompagnement scolaire, il est à noter que les membres de la famille des élèves sont majoritairement issus de l'immigration et que les élèves sont uniquement issus de l'immigration. Bien qu'il y ait une prédominance des individus issus de l'immigration, il ne faut cependant pas perdre de vue que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation demeure marginal, ce qui laisse croire qu'il n'existe pas une forme d'accompagnement scolaire spécifique aux élèves issus de l'immigration. Cette inexistence de forme spécifique peut certes être expliquée par la programmation ouverte, les caractéristiques du mandat des intervenantes et des intervenants communautaires ainsi que la nature de l'accompagnement scolaire offert. Il est également possible que les caractéristiques mêmes des données aient un rôle à jouer. Les intervenantes et les intervenants communautaires ne sont effectivement pas tenus de suivre un modèle strict lorsqu'ils rédigent leurs notes professionnelles au sein des journaux de bord. De grandes différences peuvent donc apparaître, les plus marquées étant liées au style littéraire, à la

fréquence de rédaction et à l'importance accordée aux détails. Dans un tel contexte, plusieurs renseignements relatifs aux élèves ou détails concernant les interventions réalisées peuvent être lacunaires ou simplement omis. Il en résulte des zones d'ombre pouvant influencer la compréhension qu'une personne externe a de la situation d'une ou d'un élève et de l'accompagnement qui lui est offert. Or, le fait que l'accompagnement scolaire visant à favoriser l'acculturation des élèves issus de l'immigration soit marginal, voire inexistant en ce qui concerne les élèves non issus de l'immigration, peut également représenter une omission de la part des intervenantes et des intervenants communautaires. Lors d'une recherche ultérieure, il serait donc intéressant de questionner les intervenantes et les intervenants communautaires sur la pertinence d'avoir plus d'éléments prescrits liés à l'acculturation dans le cadre de programmes similaires à celui ayant constitué le terrain de recherche de ce mémoire. D'autant plus qu'une ou qu'un élève, qu'elle ou qu'il soit issu ou non de l'immigration, peut nécessiter une acculturation au milieu scolaire.

Au regard du capital social, les résultats suggèrent que l'accompagnement scolaire offert par les intervenantes et les intervenants communautaires permet certes de favoriser la création ou le maintien des relations d'une ou d'un élève, mais aussi de pallier les difficultés dans ses relations et de faire les démarches à sa place. Selon le type d'accompagnement scolaire privilégié, le capital social est alors plus ou moins développé, plus ou moins productif. Quant au statut migratoire des élèves qui bénéficient de cet accompagnement scolaire, les résultats suggèrent qu'il n'existe pas de distinction claire entre les élèves issus de l'immigration et les élèves non issus de l'immigration. Plus encore, le fait que les trois types d'accompagnement scolaire relevés soient mobilisés par les intervenantes et les intervenants communautaires lors de leurs interventions auprès des élèves issus de l'immigration suggère qu'il n'existe pas qu'une seule forme d'accompagnement scolaire visant à développer le capital social de ces élèves, mais bien une série de formes possibles. Ici encore, il est possible que la programmation ouverte, les caractéristiques du mandat des intervenantes et des intervenants communautaires ainsi que la nature de l'accompagnement scolaire offert soient des éléments pouvant nuancer un tel constat.

En terminant, puisqu'il ne semble pas exister une forme d'accompagnement scolaire spécifique aux élèves issus de l'immigration quant à l'acculturation et au capital social dans le cadre d'une programmation ouverte en milieu communautaire, il est possible de soulever certaines questions au sujet de la pratique et de la formation des intervenantes et des intervenants communautaires. Bien qu'égalitaires, les interventions relevées dans les journaux de bord pourraient être considérées par certains comme n'étant pas justes et équitables à l'endroit des élèves issus de l'immigration. Certains éléments spécifiques, comme la discrimination ou les microagressions dans les interactions avec les pairs, n'y sont effectivement pas abordés. Il serait par conséquent pertinent de questionner ultérieurement les intervenantes et les intervenants communautaires au sujet de leur capacité à prendre en compte le statut migratoire lors de leurs interventions. Il est possible qu'elles et qu'ils n'estiment pas que, dans l'ensemble, les besoins des élèves issus de l'immigration au regard de l'acculturation et du capital social soient différents de ceux des autres élèves. Dans un pareil cas, il serait pertinent de vérifier auprès des intervenantes et des intervenants communautaires si une connaissance accrue des défis et des enjeux liés à l'immigration leur permettrait d'anticiper davantage les besoins des élèves issus de l'immigration au regard de l'acculturation et du capital social.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bankston, C.L. (2004). Social capital, cultural values, immigration, and academic achievement : The host country context and contradictory consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179.
- Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2011). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 11. Document téléaccessible à l'adresse <<https://sejed.revues.org/>>.
- Bergnehr, D. (2018). Children's influence on wellbeing and acculturative stress in refugee families. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 13, 1-9.
- Berry, J.W., Kim, U., Minde, T. et Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturation stress. *The International Migration Review*, 21(3), 491-511.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 46(1), 5-58.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Berry, J.W. (2006). Contexts of acculturation. In D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 27-42). New York, NY : Cambridge University Press.
- Berry, J.W., Phinney, J.S., Sam, D.L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth : Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology : An International Review*, 55(3), 303-332.
- Biémar, S. (2012). Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences. In É. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 19-33). Bruxelles : De Boeck.
- Birman, D., Weinstein, T., Chan, W.Y. et Beehler, S. (2007). Immigrant youth in U.S. schools : Opportunities for prevention. *The Prevention Researcher*, 14(4), 14-17.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. et Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 227-249.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). La transmission de l'héritage culturel. In Darras (dir.), *Le Partage des bénéfices. Expansion et inégalités en France* (p. 383-420). Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 287-307.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brouillette, A.-A. (2010). L'école, entre centralité et diversité. *Développement social*, 10(3), 24-25.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, É. (1994). De l'accompagnement scolaire. *Migrants-Formation*, 99, 35-48.
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation. Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 53-87) (5<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 285-307) (5<sup>e</sup> éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1982).
- Deckers, C.M. et Zinga, D. (2012). Locating home : Newcomer youths' school and community engagement. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 30-47.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2009). Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de

jeunes Québécois. *SociologieS*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sociologies.revues.org/2902>>.

- Desmarais, D. (dir.) (2012). *Contrer le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif. Une étude sur la contribution des organismes communautaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F. et Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Duval, M., Fontaine, A., Fournier, D., Garon, S. et René, J.-F. (2005). *Les organismes communautaires au Québec. Pratiques et enjeux*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, L. (2008). La prise en compte de la diversité à l'école : bilan des actions gouvernementales. In M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques* (p. 27-41). Montréal : Fides.
- Fortin, M.-F. (dir.) (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. (dir.) (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Froelich Cim, A. et Lenoir, A. (2013). Les relations école-familles issues de l'immigration en région ; le cas de Sherbrooke : l'état de la recherche. In M. Vatz Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales* (p. 13-28). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, É., Moulin, P. et Eysermann, B. (2011). Ce qu'accompagner veut dire. *Reflets*, 17(1), 90-111.
- Gaillard, B. (2001). *Suivi et accompagnement psychologiques en milieu scolaire. Approches cliniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaytan, F.X., Carhill, A. et Suarez-Orozco, C. (2007). Understanding and responding to the needs of newcomer immigrant youth and families. *The Prevention Researcher*, 14(4), 10-13.

- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*. Québec : Office québécois de la langue française.
- Gouvernement du Québec (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003). *Le Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007). *Description et analyse de la pratique d'accompagnement scolaire dans deux services de soutien à la réussite scolaire du quartier Saint-Michel*. Québec : Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014a). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Portrait des élèves et soutien au milieu scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (2014b). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Organisation des services*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (2014c). *Population immigrée au Québec et dans les régions en 2011 : caractéristiques générales*. Québec : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, Direction de la recherche et de l'analyse prospective.

- Gouvernement du Québec (2014d). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Service des indicateurs et des statistiques, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle, Direction des services aux communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec (2017). *Plan stratégique 2016-2021*. Québec : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Ho, N.K.N., Schweitzer, R.D. et Khawaja, N.G. (2017). Academic achievement among recently arrived Chinese adolescent migrants : The role of social support, school belonging, and acculturative stress. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1), 24-36.
- Jourdain, A. et Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166, 6-14.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou, M.D. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kanouté, F., André, J.V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407-421.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 80-92.
- Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel. Principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : Sides.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Échecs et Réussites scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1990). *Le vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13(2), 56-80.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe du temps. *Éducation permanente*, 153, 13-19.



- Lefrançois, R. (1991). *Dictionnaire de la recherche scientifique*. Lennoxville : Éditions Némésis.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinbach, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration : un état de la question. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 171-190.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J.G. (2015). *Bilan préliminaire de l'implantation et des premiers effets du programme Accès 5*. Rapport remis à R2 (Réunir et Réussir). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J.G. (2017). *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés*. Rapport remis au Fonds de recherche société et culture. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Chaire de recherche de la CSRS sur l'engagement, l'intégration et la réussite des élèves, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage.
- Levels, M., Dronkers, J. et Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's educational achievement in western countries : Origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73, 835-853.
- Lévesque, M. et White, D. (1999). Le concept de capital social et ses usages. *Lien social et politiques*, 41, 23-33.
- Lopez, E.J., Ehly, S. et Garcia-Vazquez, E. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of Mexican and Mexican American high school students : An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39(3), 245-257.
- Mace, G. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mc Andrew, M. et Proulx, J.-P. (2000). Éducation et ethnicité au Québec. Un portrait de l'ensemble. In M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)* (p. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 177-196.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport remis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.
- Motti-Stefanidi, F. et Masten, A.S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents. A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135.
- Orellana, M.F. (2001). The work kids do : Mexican and Central American immigrant children's contributions to households and schools in California. *Harvard Educational Review*, 71(3), 366-389.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153, 43-56.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Plante, J. (1994). *Évaluation de programmes*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Potvin, P. et Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 129-147). Berne : Peter Lang.

- Putnam, R.D. (1999). Le déclin du capital social aux États-Unis. *Lien social et politiques*, 41, 13-22.
- Rahm, J., Lachaine, A., Martel-Reny, M.-P. et Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87-104.
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M.J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Ridde, V. et Dagenais, C. (2012). Introduction générale à l'évaluation de programmes. In V. Ridde et C. Dagenais (dir.), *Approches et pratiques en évaluation de programmes* (p. 13-32) (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal (1<sup>re</sup> éd. 2009).
- Simard, M. (1996). La politique québécoise de régionalisation de l'immigration : enjeux et paradoxes. *Recherches sociographiques*, XXXVII(3), 439-469.
- Statistique Canada (2016). *Taux d'accroissement annuel moyen, accroissement naturel et accroissement migratoire selon la période intercensitaire, Canada, 1851 à 2056*. Ottawa : Statistique Canada.
- Statistique Canada (2017). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. Ottawa : Statistique Canada.
- Steinbach, M. et Lussier, S. (2013). L'intégration sociale des élèves issus de l'immigration dans une région du Québec. In M. Vatz Laaroussi, E. Bernier et L. Guilbert (dir.), *Les collectivités locales au cœur de l'intégration des immigrants. Questions identitaires et stratégies régionales* (p. 29-47). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal et Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Vatz Laaroussi, M., Quimper, É. et Drainville, I. (2006). Sherbrooke : de multiples acteurs vers la compréhension interculturelle? *Nos diverses cités*, 2, 81-85.
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vidal, M. (2016). *Le capital social comme outil d'intervention : accès et mobilisation dans une école secondaire en milieu défavorisé et multiethnique*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Wang, D. (2008). Family-school relations as social capital : Chinese parents in the United States. *The School Community Journal*, 18(2), 119-146.

## ANNEXE A

### LA MÉTHODOLOGIE DÉTAILLÉE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

#### **La méthodologie de la première phase de la recension des écrits**

Dans le cadre de la première phase de la recension des écrits, trois étapes ont été suivies afin de rendre le processus le plus systématique possible. La première étape consiste à rechercher des écrits au sein de bases de données francophones et anglophones. Pour ce faire, trois thèmes centraux ont d'abord été identifiés en conformité avec le sujet de recherche, soit les élèves issus de l'immigration, l'accompagnement et la réussite scolaire. Ces thèmes ont ensuite été intégrés au sein de la base de données francophone Érudit et des bases de données anglophones ERIC et PsycINFO. Il est toutefois important de noter que le thème réussite scolaire n'a pas été utilisé au sein des bases de données anglophones, puisque son utilisation réduisait considérablement le nombre d'écrits proposés. Des critères d'inclusion et d'exclusion ont toutefois été utilisés dans l'ensemble des bases de données. En ce qui concerne plus particulièrement les critères d'inclusion, un premier permettait de rechercher uniquement des écrits révisés par les pairs afin d'assurer leur validité scientifique et un deuxième permettait de cibler les articles publiés entre 2000 et 2014<sup>7</sup> afin d'assurer leur contemporanéité. En ce qui a trait plus spécifiquement aux critères d'exclusion, un seul a été utilisé dans le cadre des bases de données anglophones. L'objectif étant de préciser l'âge de la population ciblée, ce critère permettait d'exclure les écrits traitant des personnes issues du niveau collégial ou universitaire. Enfin, dans un souci d'obtenir un nombre d'écrits inférieur à 1 000, une zone de recherche a été indiquée dans chacune des bases de données. Ainsi les recherches visaient l'entièreté du texte dans le cadre des bases de données Érudit et ÉRIC, alors qu'elles visaient seulement le résumé dans le cadre de la base de données PsycINFO. Au total, 564 écrits ont été répertoriés, soit 285 dans Érudit, 169 dans ÉRIC et 110 dans PsycINFO.

---

<sup>7</sup> L'année 2014 est celle où la première phase de la recension des écrits a pris place.

La deuxième étape a permis de sélectionner et de classer les écrits répertoriés préalablement dans les différentes bases de données francophones et anglophones. Pour y arriver, un premier tri a été effectué à partir d'un survol des résumés des écrits répertoriés. L'objectif était alors de conserver seulement ceux qui semblaient aborder les trois thèmes préalablement identifiés. Un deuxième tri a ensuite été effectué à partir d'un survol des titres et sous-titres des écrits répertoriés. Ce n'est qu'au terme de ce deuxième tri que 25 écrits abordant les trois thèmes en cohérence avec le sujet de recherche ont été définitivement retenus. Ils ont enfin été intégrés au logiciel Mendeley afin de faciliter leur classement et permettre la mise au point de références bibliographiques. Le tableau 1 présente les écrits retenus dans le cadre de la première phase de la recension des écrits selon la base de données d'où ils proviennent, alors que le tableau 2 présente les mêmes écrits selon les mots-clés et exclusions, en anglais et en français, ayant servi à les retracer.

La troisième étape consiste à encoder les écrits retenus au sein d'un logiciel de traitement de données qualitatives. Pour cela, les écrits retenus ont d'abord été intégrés au logiciel NVivo 11. Ensuite, une fiche a été élaborée afin de faciliter leur encodage en fonction de rubriques aussi diverses que le cadre théorique, la méthodologie, les résultats et les limites de la recherche. Bien que cet exercice d'encodage ait grandement facilité l'appropriation des thèmes abordés au sein des écrits, une fiche de lecture a néanmoins été réalisée pour chacun des écrits retenus. Le tableau 3 présente les résultats de la corrélation entre les écrits retenus dans le cadre de la première phase de la recension des écrits et les thèmes qu'ils abordent.

Tableau 1

Écrits retenus dans le cadre de la première phase de la recension des écrits selon la base de données d'où ils proviennent

Écrits	Bases de données		
	ERIC (EBSCO)	Érudit	PsycINFO (EBSCO)
1 : bankston_2004	0	0	1
2 : birman_2007	1	0	0
3 : carbonell_2003	0	1	0
4 : couturier_2013	0	1	0
5 : danzak_2011	1	0	0
6 : doudin_2009	0	1	0
7 : fong_2007	1	0	0
8 : gagnon_2011	0	1	0
9 : gaudet_2004	0	1	0
10 : gaytan_2007	1	0	0
11 : kanouté_2008	0	1	0
12 : kanouté_2011	0	1	0
13 : kanouté_2011_b	0	1	0
14 : levels_2008	0	0	1
15 : lopez_2002	1	0	0
16 : mcandrew_2008	0	1	0
17 : morland_2007	1	0	0
18 : motti_stefanidi_2013	0	0	1
19 : porche_2011	1	0	0
20 : rousseau_2012	0	0	1
21 : schoorman_2003	1	0	0
22 : tellez_2010	0	0	1
23 : vatz_laaroussi_2008	0	1	0
24 : verhoeven_2003	0	1	0
25 : verhoeven_2005	0	1	0
Total	8	12	5

Tableau 2

Écrits retenus dans le cadre de la première phase de la recension des écrits selon les mots-clés et exclusions, en anglais et en français, ayant servi à les retracer

Écrits	Mots-clés (Anglais)										Mots-clés (Français)				Exclusions (Anglais)	
	adaptat*	child*	help*	immigr*	integrat*	migra*	school*	student*	teen*	youth*	accompagn*	élève*	immigr*	réussite*	college*	university*
1 : bankston_2004	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
2 : birman_2007	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
3 : carbonell_2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
4 : couturier_2013	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
5 : danzak_2011	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
6 : doudin_2009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
7 : fong_2007	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
8 : gagnon_2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
9 : gaudet_2004	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
10 : gaytan_2007	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
11 : kanouté_2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
12 : kanouté_2011	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
13 : kanouté_2011_b	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
14 : levels_2008	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
15 : lopez_2002	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
16 : mcandrew_2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
17 : morland_2007	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
18 : motti_stefanidi_2013	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
19 : porche_2011	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
20 : rousseau_2012	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
21 : schoorman_2003	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
22 : tellez_2010	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1
23 : vatz_laaroussi_2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
24 : verhoeven_2003	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
25 : verhoeven_2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
Total	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	12	12	12	12	13	13

Tableau 3

Résultats de la corrélation entre les écrits retenus dans le cadre de la première phase de la recension des écrits et les thèmes qu'ils abordent

Écrits	Thèmes						
	Élèves issus de l'immigration en général	Parcours migratoire	Adaptation à un nouveau cadre de vie	Intégration scolaire	Réussite scolaire	Décrochage scolaire	Processus d'accompagnement
1 : bankston_2004	0	1	1	1	1	0	0
2 : birman_2007	0	0	1	1	0	0	1
3 : carbonell_2003	1	0	1	1	1	0	1
4 : couturier_2013	0	0	1	1	1	0	1
5 : danzak_2011	0	1	1	0	0	0	1
6 : doudin_2009	1	1	0	1	1	0	1
7 : fong_2007	1	1	1	0	0	0	1
8 : gagnon_2011	0	0	0	0	0	0	1
9 : gaudet_2004	0	0	0	0	0	0	1
10 : gaytan_2007	1	1	1	1	1	0	1
11 : kanouté_2008	1	0	1	1	1	0	1
12 : kanouté_2011	1	1	1	1	1	1	1
13 : kanouté_2011_b	0	0	1	1	1	0	1
14 : levels_2008	0	1	0	0	1	0	0
15 : lopez_2002	0	0	1	1	1	1	1
16 : mcandrew_2008	1	1	0	1	1	0	0
17 : morland_2007	0	0	0	0	0	0	1
18 : motti_stefanidi_2013	0	0	1	1	1	0	0
19 : porche_2011	0	0	1	1	1	0	1
20 : rousseau_2012	0	1	1	1	1	0	1
21 : schoorman_2003	0	0	1	1	1	0	1
22 : tellez_2010	0	0	1	1	1	1	1
23 : vatz_laaroussi_2008	1	0	1	1	1	0	1
24 : verhoeven_2003	0	0	1	1	0	0	1
25 : verhoeven_2005	0	0	1	1	0	0	0
Total	8	9	19	19	17	3	20



## **La méthodologie de la deuxième phase de la recension des écrits**

La deuxième phase de la recension des écrits a permis la délimitation et la définition du problème de recherche ainsi que la reconnaissance des concepts en jeu, des relations qui les unissent et des méthodes employées pour les étudier (Fortin, 2010). Celle-ci s'est principalement opérée à partir d'une analyse des références bibliographiques proposées au sein des écrits retenus dans le cadre de la première phase de la recension des écrits. De nouvelles recherches au sein de bases de données francophones et anglophones comme Érudit, ERIC et PsycINFO ont toutefois été nécessaires. Ces recherches étaient toutefois plus précises et plus brèves que lors de la phase précédente, puisqu'elles ciblaient des écrits traitant d'un élément précis du sujet de recherche, d'un concept spécifique ou d'une méthode d'analyse des données. De nouveaux thèmes ont alors été sondés, soit ceux correspondant au parcours migratoire, au processus d'acculturation, à l'apprentissage d'une nouvelle langue, au capital social, aux programmes offerts par des organismes communautaires, à la programmation ouverte ainsi qu'à l'accompagnement scolaire. Il s'est toutefois avéré que les trois derniers thèmes mentionnés étaient rarement mis spécifiquement en lien avec les élèves issus de l'immigration.

À l'instar de la première phase de la recension des écrits, les écrits sélectionnés ont ensuite fait l'objet d'un double tri, soit un premier effectué à partir d'un survol des résumés et un deuxième, effectué à partir d'un survol des titres et sous-titres. Les écrits sélectionnés ont enfin été intégrés au logiciel Mendeley afin de faciliter leur classement et permettre la mise au point de références bibliographiques. Ils n'ont toutefois pas été incorporés au logiciel de traitement de données qualitatives NVivo 11.

## ANNEXE B

# **CERTIFICAT ATTESTANT DE LA CONFORMITÉ DE LA RECHERCHE SOURCE EN CE QUI A TRAIT AUX CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES**



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

## **Attestation de conformité**

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

### **Accès 5**

**Anne Lessard**

Professeure, Département d'EASS, Faculté d'éducation

Projet financé par la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke et d'autres partenaires (ex : Maison Jeunes-Est; Rémir et Réussir)

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

### **Membres du comité**

**Serge Striganuk**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

**Chantale Beaucher**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

**Mirela Moldoveanu**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

**Gerardo Restrepo**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

**Christina St-Onge**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

**Eric Yergeau**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique

**Françoise Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Serge Striganuk, 9 avril 2013